Karl - Wolfgang Gopon

DIDAKTISCHES HANDELN UND LEGITIMATION

Zur Konstruktion und Begründung eines curricularen Strukturierungskriteriums zur Visuellen Kommunikation

1977

1978

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41547213_0007

ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

Didaktisches Handeln und Legitimation.

Zur Konstruktion und Begründung eines curricularen Strukturierungskriteriums zur Visuellen Kommunikation.

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktor-Grades

der

P h i l o s o p h i s c h e n F a k u l t ä t

der

Westfälischen Wilhelms-Universität

zu

Münster (Westf.)

vorgelegt von

Karl - Wolfgang Gopon

aus Gevelsberg

1976

Tag der mündlichen Prüfung: 15.Febr.1977

Dekan: Prof.Dr. L.Budde

Referent: Prof.Dr. D.Lenzen

Korreferent: Prof.Dr. L.Kossolapow

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Inhaltsverzeichnis

		Seite:
0.	Einleitung	3
1.	Analyse kunstdidaktischer Konzeptionen	8
1.1.	Kunsterziehung	8
1.2.	Kunstunterricht	16
1.3.	Visuelle Kommunikation	23
2.	Zur Emotionalität und Reflexivität sinnlicher Erkenntnis	33
2.1.	Zum emotionalen Aspekt ästhetischer Erfahrungen	33
2.2.	Zur Reflexivität visueller Rezeptionsweise	38
3.	Drei Thesen zum praktischen Tun	43
3.1.	Praktisches Tun ist ein Beitrag zur Förderung der Ausdrucksfähigkeit und Intensivierung menschlicher Expressivität	43
3.2.	Praktisches Tun ist ein Beitrag zur Ausbildung progressiver Funktionen der Persönlichkeit	48
3.3.	Praktisches Tun ist eine besondere Form sinnlicher Erkenntnis	52
4.	Empirische Untersuchung zu den Erkenntnismöglichkeiten praktischen Tuns	57
4.1.	Bildanalyse	58
4.2.	Anzeigenanalyse	69
5.	Strukturgitter in allgemeindidaktischer und fachdidaktischer Sicht	79
6.	Ein Strukturgitter für den Unterricht im visuellen Bereich	94
6.1.	Operative Kompetenz	108
6.1.1.	Formative/Formativrepertoire	118
6.1.2.	Formativqualitäten/Klassifikations- und Selektionsregeln	126

Seite:

6.1.3. Elementare Darstellung/Darstellungsrepertoire 133

6.1.4. Interpretation/Kontextregeln 135

6.1.5. Formativkombination/Kombinationsregeln 138

6.1.6. Verhaltensnormen/Identifikationsregeln 140

6.1.7. Realisation/ a) technische Fertigkeiten
b) physiologische Voraussetzungen 142

6.1.8. Visuelle Phänomene/Gestaltungsregeln 143

6.1.9. Soziale Beziehung/sozialkonstitutive Regeln 146

6.2. Moralische Kompetenz 148

6.2.1. Fehlzuordnung/semantisch verkürzter Code 150

6.2.2. Fehlkombination/syntaktisch verkürzter Code 153

6.2.3. Systematisch verzerrte Kommunikation/pragmatisch verkürzter Code 155

6.2.4. Anschauliche Formen des Wahrnehmungsverhaltens/anschauliche Kompetenz 158

6.2.5. Gestaltwahrnehmung/autokorrelative Kompetenz 161

6.2.6. Anschauliche Kommunikation/Darstellungskompetenz 161

6.2.7. Fachspezifische Formen des Wahrnehmungsverhaltens/semantische Devianz 164

6.2.8. Schichtspezifische Formen des Wahrnehmungsverhaltens/syntaktische Devianz 165

6.2.9. Orientierende Kommunikation/realistische Devianz 167

6.3. Sozio-ästhetische Kompetenz 168

6.3.1. Begreifende Formen des Wahrnehmungsverhaltens/realistische Kompetenz 172

6.3.2. Objektadäquate Formen des Wahrnehmungsverhaltens/syntaktische Kompetenz 176

6.3.3. Erkenntnisvermittelnde Kommunikation/produktive Mimesis 178

7. Schlußbemerkungen 181

8. Literaturverzeichnis 184

0. Einleitung

Was kann man von einer Arbeit im visuellen Bereich erwarten, in dem doch augenscheinlich schon alle Möglichkeiten des Umgangs mit visuellen Phänomenen erprobt und durchgespielt worden sind? Wir haben "neben einer Erziehung durch, zur, mit, an Kunst - eine Erziehung 'gegen Kunst'" (L.Kossolapow 1975, S. 190). Es kann nicht Sinn dieser Arbeit sein, diesen Varianten eine weitere hinzufügen zu wollen. Vielmehr gehe ich davon aus, durch die Konstruktion eines Begründungszusammenhanges aus fachwissenschaftlichen, psychologischen und gesellschaftstheoretischen Teilkriterien einen Beitrag zur grundlegenden Neustrukturierung des Unterrichtsfaches leisten zu können. Es wird ein Kriterienzusammenhang erarbeitet werden, mit dessen Hilfe sich Inhalte strukturieren lassen und Ziele begründet werden können. Solche Kriterienzusammenhänge werden in der Curriculumforschung u.a.'Strukturgitter' genannt. (Vgl. dazu etwa D.Lenzen/H.L.Meyer 1975, S. 191ff.) Die Erstellung eines Strukturgitters für den Unterricht im visuellen Bereich wird ein Ziel dieser Arbeit sein.
Aber benötigt der Lehrer überhaupt einen solchen Kriterienzusammenhang, wenn er curriculare Entscheidungen treffen will? Zur Verdeutlichung sei kurz ein Beispiel angeführt, in dem Ansprüche und Anforderungen an den Unterricht gestellt werden. In einer Proschüre des Zentralausschusses der Werbewirtschaft (ZAW) (Werbung. pro und kontra. Bonn/Bad Codesberg o.J.) steht, daß aufgrund des vielfältigen Warenangebotes in unserer Gesellschaft der Werbung die Aufgabe zukommt, über diese Vielfalt zu informieren. (vgl. ZAW S. 13) Zu informieren, mit Tatsachen, Fakten und Argumenten. Denn "jedes Unternehmen das wirbt, möchte

die besseren Argumente haben." (ZAW S. 19) "Mit Manipulation hat das nichts zu tun. Wohl aber mit verbraucherorientiertem Denken und Handeln." (ZAW S. 15) Daraus folgt, daß kein Unterricht mehr stattfinden soll, der der Werbung Manipulation vorwirft, ihren manipulativen Charakter herausstellt. Genau das Gegenteil soll vermittelt werden: Werbung informiert sachlich und verbraucherorientiert.

Nun hat aber der Lehrer die didaktische Entscheidung zu treffen, ob er einen Unterricht durchführen will, in dem Werbung ausschließlich als Informationsquelle dargestellt, oder deren manipulativer Charakter entlarvt wird oder aber beides zu vermitteln wäre. Eine begründete Entscheidung kann der Lehrer allerdings nur treffen, wenn er u.a. weiß, daß verbal sprachliche und visuelle Phänomene qua Gestaltung sowohl eine Bezeichnungsfunktion als auch eine pragmatische Funktion übernehmen, indem sie nämlich Normen des Handelns vermitteln. Mit anderen Worten, verbal sprachliche und visuelle Zeichengefüge haben syntaktische, semantische und pragmatische Funktionen, deren Untersuchung fachwissenschaftlich Gegenstand der Semiotik ist. Die Ergebnisse solcher Untersuchungen sind semiotische Aspekte. Sie gehören zu den fachwissenschaftlichen Informationen. Für eine begründete didaktische Entscheidung des Lehrers ist es also notwendig, fachwissenschaftliche Kategorien zu berücksichtigen.

Gleich für welche Art der Vermittlung man sich entscheidet, eine mehr negative, entlarvende Haltung der Werbung gegenüber, oder eine eher positive, bei der Entscheidung nimmt man auch immer eine Wertung vor. In die Wertung gehen Gesichtspunkte ein, die ideologischer Art sind, die also die Ansichten über Welt und Gesellschaft desjenigen betreffen, der entscheidet. Da solche Wertgesichtspunkte nicht beliebig sein dürfen, sondern zu stützen sind auf eine Analyse gesell-

schaftlicher und individueller Interessen, auf die Untersuchung von gesellschaftlichen Möglichkeiten und die Frage danach, ob solche Möglichkeiten tatsächlich realisiert werden, müßte in unserem Beispiel gefragt werden: Wem nützt Werbung? Trägt Werbung dazu bei, gesellschaftlich unnötige Zwänge abzubauen, bisher unerfüllte Bedürfnisse zu erfüllen, oder verhindert sie gerade eine tatsächliche Befriedigung von Wünschen und Bedürfnissen, indem sie etwa den Waren Funktionen zuschreibt, die diesen dann selbst nur als Schein anhaften und uneingelöst bleiben müssen? Um diese Fragen beantworten zu können, ist eine wissenschaftliche Analyse der jeweiligen gesellschaftlichen Situation notwendig, als Teil eines gesellschaftstheoretischen Zugriffs. Für eine begründete didaktische Entscheidung sind daher auch gesellschaftstheoretische Gesichtspunkte zu berücksichtigen.
Angenommen, fachwissenschaftliche und gesellschaftstheoretische Gesichtspunkte sprechen für ein Herausstellen des manipulativen Charakters von Werbung, so wäre immer noch nichts darüber ausgesagt, ob der Schüler durch den Unterricht auch tatsächlich befähigt wird, einmal etwa Manipulationen als solche erkennen und analysieren zu können, dann aber auch in der Lage zu sein, sich solchen Vorgängen entziehen und entgegentreten zu können. Diese Fragen betreffen die Fähigkeiten und Eigenschaften des Lerners selbst. Für eine begründete didaktische Entscheidung ist es also notwendig, auch psychologische, lernerbezogene Gesichtspunkte zu berücksichtigen.

Fassen wir zusammen: Da curriculare Entscheidungen begründungs- und rechtfertigungsbedürftig sind, können sie rational nur getroffen werden, wenn ihnen nicht nur einseitig ein Gesichtspunkt zugrunde gelegt wird, sondern fachwissenschaftliche, gesellschaftstheoretische und psychologische Kriterien zusammen in die Entscheidung eingehen.

Was nun die vorliegenden kunstdidaktischen Konzeptionen betrifft, und das gilt für die Fachdidaktiken aus dem Umkreis der Kunsterziehung, des Kunstunterrichts und der Visuellen Kommunikation, so bemühen sie sich um eine einseitige Betonung jeweils bestimmter Gesichtspunkte und Aspekte von visuellen Phänomenen, deren Rezeption und Hervorbringung. Es werden gerade nicht, und das wird im ersten Teil der Arbeit zu belegen sein, alle für didaktische Entscheidungen relevanten Kriterien berücksichtigt und eingebracht. Woran kann das liegen? Als Hypothese dazu möchte ich formulieren: Didaktische Konzeptionen sind auch immer Reaktionen auf vorgängige Theorie und Praxis. Dabei werden von den vorliegenden Kunstdidaktiken bestimmte eingeschränkte Fragestellungen als aktuelle und moderne in den Vordergrund geschoben, die Sicht auf andere Fragestellungen verstellt und andere Problembereiche zurückgedrängt.
Zunächst wird es also darum gehen, die vorliegenden Kunstdidaktiken im Hinblick auf die formulierten fachwissenschaftlichen, gesellschaftstheoretischen und psychologischen Gesichtspunkte hin zu analysieren, wobei der Versuch einer Verifizierung der Hypothese mit einhergehen soll.
Daran anschließend werde ich die Kernpunkte der kunstdidaktischen Diskussion aus ihrer einseitigen Verwendung herauslösen, um sie als konstituierende Bestandteile eines Unterrichts im visuellen Bereich in einen neuen Zusammenhang zu bringen. Dabei rücken besonders die Aspekte Emotionalität und Reflexivität sinnlicher Erkenntnis auf der einen und die Frage nach den Möglichkeiten praktischen Tuns auf der anderen Seite in den Vordergrund. Da gerade die Leistungsmöglichkeiten praktischen Tuns in der kunstdidaktischen Diskussion heftig umstritten aber kaum empirisch untersucht sind, werde ich versuchen, gezielt anhand einer von mir durchgeführten Untersuchung nach den Erkenntnismöglichkeiten praktischen Tuns zu fragen.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung und der vorhergehenden Diskussionen werden die Grundlage für die Konstruktion des Strukturgitters im visuellen Bereich abgeben, das, unter Berücksichtigung allgemeindidaktischer und fachdidaktischer Theoriebildung, gesellschaftstheoretische, fachwissenschaftliche und psychologische Kategorien und Kriterien zu einem Komplex vereinigt, mit dessen Hilfe Inhalte und Ziele strukturiert und begründet werden können. Ein von mir gewähltes Beispiel soll dazu beitragen, die Funktion und Darstellung des Strukturgitters möglichst anschaulich und verständlich zu machen.

1. Analyse kunstdidaktischer Konzeptionen

1.1. Kunsterziehung

Man kann die kunstdidaktische Konzeption "Kunsterziehung" nicht einfach aus der musischen Bildung herleiten (so etwa Seidenfaden), denn einen bis heute unveränderten, also zeitlosen Begriff des Musischen gibt es nicht. Eine pure Ableitung erweist sich als unhistorisch. Sie negiert den Vermittlungszusammenhang von Theorie und gesellschaftlicher Entwicklung. (vgl. L. Kossolapow 1975, S. 257ff.) Dennoch ist eine inhaltliche Affinität von Kunsterziehung und musischer Bildung nicht von der Hand zu weisen. Um jedem Mißverständnis in Bezug auf einen inhaltlichen Zusammenhang vorzubeugen, hat Otto Haase vorgeschlagen, Kunsterziehung doch besser "musische Bewegung" zu nennen. Als programmatischen Beginn der musischen Bewegung und damit auch der Kunsterziehung sieht er das "musische Buch" von Julius Langbehn an, "Rembrandt als Erzieher", das 1890 erschienen ist. (O. Haase 1951[2], S. 73; vgl.a. G.Otto 1967, S. 246f.) Langbehns Plädoyer für das Gefühl und die "Rechte des Herzens" und deren unbedingten Vorrang gegenüber Wissenschaft und Intellekt in einer Zeit, "wo die Luft voll ist von teils abstrakten und rein verstandesmäßigen, teils materialistischen und mechanischen Anschauungen" (J.Langbehn 1922, S. 276), erwies eine außerordentliche Zähigkeit, und das den zum Teil heftigen Kritiken zum Trotz.
Für Bloch sind die "Musischen" "Schönschwätzer", die in ihrer musischen Selbstgenügsamkeit "zu feig zum Bösen, zu schwach zum Guten, zu dumm zum Begriff" sind. (E.Bloch 1964, S. 57ff.) Adorno entdeckt in dem Versuch nach einer Etablierung musischer

Erziehung handfeste materielle Gründe, "nämlich das Bestreben, die durch die gesellschaftliche Strukturveränderung bedrohten kunstpädagogischen Berufe durch Kartellisierung und eine handfeste Ideologie zu stützen." (Th.W.Adorno 1956, S. 111) Musische Bildung tut sich hervor in "der hartnäckigen Verteidigung alter Vorurteile (G.Otto 1969, S. 138). Sie "ist aus ihrem Selbstverständnis heraus antirational, mehr noch, sie ist vernunft- und intellektfeindlich." (H.R.Möller 1967, S. 60) Eine außerordentlich detaillierte Zusammenstellung von Kritiken der musischen Haltungskomponente findet sich bei Line Kossolapow 1975, bei S. 182ff. Wer nun vermutet, daß sich heute kein Didaktiker mehr finden ließe, auf den solche Einwände noch zutreffen könnten und daraus die Folgerung zieht, das Interesse des Verfassers an einer Diskussion von musischer Bildung/Kunsterziehung sei rein akademisch, der verfolge nur einmal die Diskussion um die Hessischen Rahmenrichtlinien für die Primarstufe Kunst/Visuelle Kommunikation. Hier hat sich eine "Arbeitsgruppe Kunsterziehung" unter Leitung von Hans Meyers stark gemacht, in musischer Absicht für Schüler und Lehrer einzutreten und von daher die Folgen einer Einführung der Richtlinien zu formulieren: "Schülern wie Lehrern droht Entmündigung" (H.Meyers 1973, S. 19).
Musisches Gedankengut ist weiterhin aktuell und bedarf auch heute noch der Auseinandersetzung. Wir wollen deshalb die Konzeption Kunsterziehung im Hinblick auf die eingangs vorgestellten Fragestellungen hin abklopfen und zwar am Beispiel von Arnold Schäfer (1967). Seit 1973 liegen ältere Aufsätze zum Geist musischer Erziehung neu ediert in einer umfangreichen Ausgabe wieder vor. (Norbert Kluge 1973)
Gleich zu Beginn seiner Ausführungen macht Schäfer deutlich, daß Fragestellungen, die auf wissenschaft-

liche Begründung abzielen, für ihn und seinen Ansatz nicht relevant sind. Das betrifft Fragen in Bezug auf fachwissenschaftliche, gesellschaftstheoretische und psychologische Begründungen. Informationen über visuelle Phänomene, das Bemühen um eine Aufschlüsselung deren jeweiliger Strukturzusammenhänge und gesellschaftlicher Vermitteltheit, ein rationaler Zugriff, der etwa fachwissenschaftlich begründbar wäre, ist überhaupt nicht gefragt. Denn "es gehört zu den Struktureigentümlichkeiten des Phänomens selbst, daß es sich dem rationalen, dem begrifflichen Zugriff nur schwer erschließt, daß es der theoretischen Erhellung geradezu widerstrebt. Das hängt vor allem mit der atmosphärischen und irrationalen Qualitäten des Musischen zusammen." (A.Schäfer 1967, S. 603). Primärer Übungsgegenstand von musischen Betrachtungen im Unterricht sind die bloß für die Wahrnehmung gemachten Gegenstände, also daß, was man traditionellerweise mit Kunst bezeichnet. Das eine solche Sichtweise den Gegenstandsbereich außerordentlich einschränkt, dürfte spätestens seit den Überlegungen zur visuellen Kommunikation deutlich geworden sein. Kunstbetrachtung im Sinne der Kunsterziehung meint dabei nicht Interpretation, sondern ein Sich-Hineinversetzen und Erfühlen der Kunstgebilde, in denen sich der "Grund" der Dinge, der sich vorher den Künstlern offenbart hat, "erleben" läßt. Denn Kunst allein zeugt noch von der ursprünglichen Eudaimonie, der Einheit von Mensch und Natur, und kann so als Medium zur Flucht in idyllische Bereiche dienen, zum Aufbau der musischen Haltung beitragen, die "eine besondere Weise des Umgangs mit den Dingen der Welt, eine eigentümliche Weise der Verfaßtheit, der Gestimmtheit" bezeichnet (A.Schäfer 1967, S. 603). Die gefühlsmäßige Aneignung eines Gegenstandes tritt an die Stelle eines rationalen Zugriffs und reflexiver

Wahrnehmungstätigkeit. Dabei können wissenschaftliche Begründungen nicht gefragt sein, wenn man wissenschaftliche Aussagen versteht als Aussagen über einen Gegenstand, die

"a) methodisch gewonnen wurden,
b) in systematischen Zusammenhang gestellt werden,
c) Allgemeingültigkeit anstreben."

(J.Henningsen 1972, S.108)

Der Rekurs auf den Sich-Versenkenden Einzelnen, für den "sich in wenigen geschenkartigen Augenblicken etwas erfüllt" (A.Schäfer 1967, S. 603), verweigert sich eines wissenschaftlichen Zugriffs und ist der Beliebigkeit preisgegeben.

Auch lassen sich Schäfers Aussagen über Kunst und Künstler vor fachwissenschaftlichem, hier also kunstwissenschaftlichem, Horizont nicht aufrechterhalten. Ich will hier ein Beispiel herausgreifen um dies zu bekräftigen. Das Streben aller Künstler geht hin zur "höheren Form der Unmittelbarkeit". "Was er erstrebt, ist die 'vollkommene Relation'. Er trachtet nicht danach, das Erfahrene zum 'Gegenstand zu objektivieren', ' er will es vielmehr zum Gebild gestalten. (....) zum vollkommenen Gebild zu vollenden." (A.Schäfer 1967, S. 608)

Denken wir nur an die großformatigen Bildwerke der modernen Amerikaner, wie Jackson Pollock, Barnett Newman und Frank Stella. Von ihnen wird geradezu das Gegenteil von "vollkommener Relation" angestrebt, nämlich das "non-relational painting" (vgl. u.a. M.Imdahl 1970, S. 3ff.). (Frank Stella) Die Abwendung von den relationalen Kompositionsgefügen aus Farben und Formen wird hier zum Programm erhoben. Damit wurde eine amerikanische Tradition in der Malerei begründet, die sich von der europäischen "relational art" abhebt. Es handelt sich hier auch nicht mehr nur um Bilder, sondern um Objekte, Wände, 'fields'

wie Pollock sagt, die vom Betrachter als Realität erfahrbar sind.
Wenn fachwissenschaftliche Untersuchungen für kunstdidaktische Konzeptionen herangezogen werden, so könnte es kaum zu Behauptungen über die Beschaffenheit und Eigenschaften von Kunst und Künstlern kommen, wie es im vorgestellten Fall bei Schäfers war. Seine Aussagen, die in fachwissenschaftlicher Begründungsabsicht dem Bereich der Kunstgeschichte zuzuordnen wären, entpuppen sich als Behauptungen, die normativ gesetzt und nicht hinterfragt werden.

Die Aversion gegenüber einem rationalbegrifflichen Zugriff auf visuelle Phänomene geht einher mit einer Auffassung von Gesellschaft, die ebensowenig rational erfaßbar ist. "Die Betroffenen vermögen nicht einzusehen oder gar kritisch zu kontrollieren, was hier mit ihnen geschieht, weil hier von den 'Initiatoren' solcher Prozesse die 'Manipulation des Irrationalen' mit einer kaschierten rationalen Akribie betrieben wird". (A.Schäfer 1967, S. 613)
Die gesellschaftliche Wirklichkeit wird aufgefaßt als eine den Menschen bedrohende, in der er ständigen Versuchen der Manipulation seiner Bewußtseinsstrukturen ausgeliefert sei. Mit zunehmender Verwaltung würde der Mensch "durch mächtige Superstrukturen unterworfen", zu einem bloßen Rädchen im Getriebe degradiert, das nur noch zu funktionieren hat. Mit den sich verstärkenden Bemühungen um Rationalität wird die Gefahr einer "Verhirnung" eben durch den "Primat des Kopfes" heraufbeschworen. Aus all dem folgt für Schäfer: Eine Ausbildung individueller Persönlichkeitsstrukturen ist kaum möglich. Aber eben nur kaum, denn schon bietet die Kunsterziehung sich an, diesem Dilemma abzuhelfen: einmal durch einfühlende Kunstanschauung, zum anderen durch schöpferische Eigentätigkeit. So wird ein Freiraum geschaffen, "in dem wir die Bedrängnis bestehen können" (S. 614), in dem

man konditioniert wird, Leiden besser ertragen zu können. Das Musische wird angeboten als "Rettungschance", als Therapie (S.614). Es wird erst gar nicht der Versuch gemacht, nach den auch gesellschaftlichen Möglichkeiten der Veränderung zu fragen. Gesellschaft ist ein starres, unveränderliches, den Menschen bedrohendes Gebilde. Die Stellung der Kunsterziehung gegenüber der Gesellschaft ist ebenso antirational und emotional bedingt, so wie es ihre Haltung gegenüber den fachlichen Gegenständen ist. Und auch die psychologisch in Bezug auf den Lerner zu begründenden Aussagen entbehren einer solchen Begründung. Sie werden vielmehr normativ gesetzt, als unbefragbar und zeitlos dargestellt. "Der musisch Verfaßte und Gestimmte, der sich musisch verhaltende Mensch ist ein 'Ganzer und Geeinigter'. (S.609) "Der Mensch, -und gerade der junge Mensch- vermag es, die Sinnfülle der Welt und des Daseins im Gemüt zu erfahren. Er ist bereit, sich ergreifen zu lassen von dem, was ihm widerfährt." (S. 611) Ob es eine solche Ergriffenheitsbereitschaft überhaupt gibt, wird nicht diskutiert.

Wir halten fest, daß diese kunstdidaktische Konzeption "Kunsterziehung" sich besonders hervortut in der Ablehnung wissenschaftlicher Begründungen. Das gilt sowohl für den fachwissenschaftlichen Bereich als auch für notwendige gesellschaftstheoretische und psychologische Begründungen.

Fragen wir nach den Gründen dieser Antihaltung gegenüber Intellekt und Rationalität, und vergegenwärtigen wir uns die eingangs formulierte Hypothese, der zur Folge die einseitige Betonung jeweils bestimmter Aspekte visueller Phänomene, deren Rezeption und Hervorbringung zustande kommen kann, weil bestimmte Fragestellungen als aktuelle und moderne in den Vordergrund geschoben, andere zurückdrängen, so müssen wir auf die Anfänge der Kunsterziehungsbewegung zurückgehen.

Gegen Ende des vorigen Jahrhunderts wurde an den Schulen ein Zeichenunterricht betrieben, in dem es vorwiegend auf den Erwerb von Fertigkeiten ankam, die in kunstgewerblichen Berufen gebraucht wurden. Unter dem Eindruck des schlechten Abschneidens der deutschen Industrie auf den Weltausstellungen in London 1851 und 1862 (vgl. dazu Irene Below 1974, S. 25ff.) wurden Anforderungen an den Zeichenunterricht formuliert, die auf die Vermittlung qualifizierterer technischer Fertigkeiten zielten: exaktes Abzeichnen von Plänen und geometrischen Körpern, ornamentales Zeichnen, Genauigkeit und Sauberkeit der Ausführung. Dazu sei eine Arbeitsanweisung für den Zeichenunterricht angeführt:

> Wo es der Platz erlaubt, zeichnen die Schüler stehend, indem sie ihre Tafeln senkrecht vor sich aufgestellt haben, andernfalls setzen sie sich auf ihren Sitzen so weit zurück wie möglich, stellen ihre Tafeln senkrecht in Armlänge vor sich auf ihrem Pulte auf und zeichnen mit dem freien, in der Schulter bewegten Arm, indem sie niemals die Tafel mit dem Handgelenk, höchstens mit der Spitze des kleinen Fingers berühren. Das erste Ziel ist, die freie Führung der Hand zu entwickeln. Zu diesem Zwecke wird zuerst eine runde Form, etwa eine Ellipse oder ein Ei, gezeichnet, indem der Schüler mit einem einzigen, sich fortlaufend schließenden Striche den Umriß umfährt und versucht, bei jedem neuen Umlauf in derselben Linie zu bleiben. Allmählich wird die dazu erforderliche Sicherheit erreicht, und nun wird die Form in allen möglichen Richtungen, Lagen und Größen geübt.... (Theodor Wunderlich o.J., S. 57)

Die von der Kunsterzieherbewegung konstatierte Ausweitung technischer Rationalität auf alle Lebensbereiche des Menschen und diese vorfindbare unterrichtliche Praxis waren für den Wunsch verantwortlich, es ganz anders zu machen. Mit dieser Art des Zeichenunterrichts, "dem bisher alles auf die genaue Nachbildung des historischen Ornaments und der geo-

metrischen Raumform mit energischer Betonung sauberer technischer Leistung ankam", wollte die Kunsterzieherbewegung nichts zu schaffen haben. (Carl Götze 1966, S. 27) Die Auseinandersetzung der Kunsterziehungsbewegung wurde nicht produktiv gewendet im Sinne einer Veränderung und Modifizierung durch das Einbringen neuer Zielkategorien, sondern führte zur bloßen Reaktion, zur Verabsolutierung ihrer antirationalen Vorstellungen. Die jetzt aktuellen Fragestellungen nach der musischen Haltung verdrängten andere Problembereiche, so daß die intendierte Kritik in ihre eigene Falle ging, indem sie selbst jeden kritisch rationalen Zugriff ausschloß. Ein Hinweis von A.Lichtwark mag dies abschließend verdeutlichen:

> Auf das Kritisieren, diese abscheuliche Angewohnheit, durch die sich die Halbbildung und die Gefühlsroheit unseres Durchschnittspublikums offenbart, kommt der Mensch nicht von selbst. Es entsteht aus einem Ansteckungsstoff, der sich in Massenansammlungen Halbgebildeter entwickelt. Das gesunde Kind hat kein Bedürfnis nach Kritik. Es will genießen. Diese Kraft des Herzens muß entwickelt werden. Der Lehrer bedarf keiner Anstrengung, kritische Anwandlungen, wo sie etwa bei einem einzelnen Kinde schon vorkommen sollten, zu unterdrücken. Sollte er aber selber in seinem Gemüt die leiseste Neigung zum Kritisieren entdecken, so muß er dies Unkraut mit Stumpf und Stiel ausrotten, ehe er es wagen darf, mit Kindern vor ein Bild zu treten. (A.Lichtwark 1914, S. 27f.)

1.2. Kunstunterricht

Gunter Otto kommt das Verdienst zu, an der Entwicklung eines Konzepts maßgeblich beteiligt gewesen zu sein, das mit Kunstunterricht, im Gegensatz zum Ansatz der Kunsterziehung, einem aus wissenschaftlich didaktischen und methodischen Kategorien und Kriterien entwickelten Lehr- und Lernvorgang meint, der in Vorbereitung, Durchführung und Ergebnis kontrollierbar ist. Dies verweist auf die Theorie lerntheoretischer Didaktik der Berliner Schule (vgl. Heimann -Otto-Schulz 1965), deren Konzeption er auf den durch ihn vertretenen Fachbereich übertrug. (Ansätze, die weitgehend mit Ottos Konzeption übereinstimmen, werden im folgenden nicht berücksichtigt, so etwa R.Pfennig 1964, H.Ronge 1968; vgl. dazu u.a. H.R. Möller 1971, S. 16ff.; H.Giffhorn 1972, S. 89ff.)
Um es gleich vorweg zu sagen, mit der Übernahme des lerntheoretischen Modells teilt Otto dessen Vorzüge und Schwächen. Die Betonung etwa des nicht hintergehbaren Implikationszusammenhangs von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen, der auf jeder Stufe didaktischer Entscheidungen ernst zu nehmen ist, und das Hinzuziehen empirischer Wissenschaften zur Überprüfung aller am Unterricht beteiligten Faktoren, um zu sichern, daß nichts in den Unterricht eingehen kann, was nicht in wissenschaftlicher Forschung belegt ist, sind von erheblicher Bedeutung für die Curriculumforschung und die Unterrichtskonstruktion.
Die Konzentration auf diese Problembereiche verstellte allerdings die Sicht auf die Legitimationsbedürftigkeit didaktischer Entscheidungen und verdrängte diesen Aspekt ausdem lerntheoretischen Modell. Ursprünglich von Paul Heimann und seinen Studenten als Beschreibungs- und Beobachtungsmodell für unterrichtliches Geschehen entwickelt, wurde dieses analytische

Instrumentarium in der Nachfolge von W. Schulz weiterentwickelt und nun konstruktiv gewendet. Die konstruktive Wendung des analytischen Instrumentariums offenbart dann die grundlegende Schwäche dieses Modells, das Fehlen eines Sinnkriteriums zur Begründung und Rechtfertigung didaktischer Entscheidungen. Die Kopplung analytischer Beschreibungsmodi mit einem wertfreien, wissenssoziologischen Ideologiebegriff durch die lehrtheoretische Berliner Schule (vgl. H.Blankertz 1971[5], S. 110; ders. 1975, S. 301ff. i.C.Wulf) versagt vor allen für pädagogisches Handeln notwendigen normativen Entscheidungen. Welche Folgen das hat, wird noch anhand der Ottoschen Didaktik zu zeigen sein, aber erst dann, wenn wir uns auf seine Überlegungen näher eingelassen haben.

Für Otto sind bildnerische Prozesse Lehr- und Lernprozesse (vgl. G.Otto u.a. 1969). Primärer Bildungsgegenstand ist für ihn die Analyse gegenwärtiger Kunst, mit dem Ziel, Kunst in die Gesellschaft zu integrieren, sie einer möglichst großen Zahl von Menschen als ästhetisches Phänomen verständlich zu machen. Dabei kommt der praktischen Arbeit gleiche Bedeutung zu wie der theoretischen, d.h. der Umgang mit Formen und Farben ist genau so wichtig wie die theoretische Auseinandersetzung mit ihnen. "Produktion und Reflexion", diese beiden Komponenten sind nach Otto bestimmend für Kunstunterricht.
Kunst nun stellt Otto sich vor als eine Gegebenheit, die auf bestimmte Art und Weise strukturiert ist. Die Strukturzusammenhänge lassen sich optisch analysieren und rational verbalisieren. Die Wahrnehmungserfahrungen und Empfindungen, die der Betrachter eines Kunstwerkes macht, lassen sich zurückführen auf bestimmte kausale Zusammenhänge, die in den Bildern selbst manifest sind. So kann begründet werden, warum einem z.B. ein Bild mißfällt (etwa wegen der Überbetonung der Vertikalen). Daß man solche Erfahrungen

auf den Begriff bringt, rational vermitteln kann, ist das entscheidend Neue an der Ottoschen Didaktik.
Die 'Gegenstandslose Kunst' ist für Otto am besten geeignet, Gesetzmäßigkeiten der Komposition und Gliederung aufdecken zu können, da deren Struktureinheiten nicht mehr getrübt sind durch Beimengung von Gegenständlichkeit. Solche erkannten Gesetzmäßigkeiten sollen nun den Kindern in der Schule vermittelt werden, damit sie selbst 'Kunst' machen können.
Eine von vielen Gesetzmäßigkeiten wählt der Lehrer aus (etwa ein System von Senkrechten und Waagerechten) und läßt sie dieses abstrakte Problem lösen bzw. realisieren. Im Sinne der Problemstellung läßt sich dann hinterher leicht kontrollieren, ob und wer am besten die gestellte Aufgabe gelöst hat. Was aber solche Strukturen in Kunstwerken überhaupt bedeuten können, das ist von Otto nicht zu erfahren. Ihm genügt es, Gesetzmäßigkeiten und Strukturen in Bildern 'als solche' zu erkennen. Sie in einen Bedeutungszusammenhang zu stellen ist ihm nicht möglich. Für ihn tritt das, was außerhalb von Kunst passiert, in ihr selbst nicht mehr auf, so daß er über die Erkenntnis von Strukturen nicht hinauskommen kann.
Für das Modell seiner Didaktik hat solche Beschränkung zwar eminent Vorteile; denn das ist die Bedingung dafür, daß er ein geschlossenes System erstellen kann. Er abstrahiert von all dem, was Kunst ausdrücken und bezeichnen könnte und verweigert sich der Inhaltlichkeit, die auch gegenstandsloser Kunst nicht abzusprechen ist. Seine Beschränkung auf die Sinnlichkeit des Kunstwerkes als des formal Gegebenen ist eine Beschränkung auf das optisch Konstatierbare. Hier wird Ottos "fataler Hang zum Positivismus des Feststellbaren" deutlich (H.R. Möller 1971, S. 18).
Reflexion bei Otto bedeutet immer Reflexion von bildnerischen Problemen, was natürlich die Reflexion

außerordentlich einengt (vgl. dazu a. D.Kerbs 1970, S. 563). Damit entfällt jede Kritik an Kunstwerken, von gesellschaftlicher Kritik ganz zu schweigen. Daß Kunst in gesellschaftlichen Zusammenhängen steht, wird zwar konstatiert, die Zusammenhänge bleiben jedoch unreflektiert. Was aus solchen Auffassungen folgt, sind ästhetische Sensibilisierung, kultivierter Genuß, Erziehung für eine bestehende Kultur. Die Fixierung auf das Bestehende geht auf Kosten eines Bewußtseins der Veränderbarkeit gesellschaftlicher und kultureller Gegebenheiten. Nicht Mündigkeit in einer Gesellschaft, sondern für eine Gesellschaft wird erstrebt. Hier zeigt sich eine Parallele zur Auffassung Robinsohns, in dessen Konzeption nicht von der Selbstbestimmung des Lebens die Rede ist, sondern von der "Bewältigung" der Lebenssituationen (S.B.Robinsohn 1969, S. 140). Seine Methode der Qualifikationsbestimmung stützt sich auf eine Analyse der zu erwartenden Lebenssituationen und bleibt somit immer der je bestehenden Lebenspraxis verhaftet, trägt "noch zur Stabilisierung der erhobenen Lebenspraxis" bei. (Lenzen 1973, S. 71; vgl.a. D.Lenzen 1971, S. 120ff.) An einer solchen Auffassung ändert auch bei Otto kein Austausch von Begriffen etwas, wenn z.B. nicht mehr von "Kunst als Struktur", sondern von "Kunst als sozialem Prozeß" gesprochen wird (vgl. G.Otto 1970) und tatsächlich immer noch bildnerische Strukturen von Kunst für den Unterricht zentral bleiben (vgl. dazu a. H.Giffhorn 1972, S.54).

Bei seinen Ausführungen zur bildenden Kunst rückt Otto in seiner neuesten Veröffentlichung (vgl. G.Otto 1974) von einer primären Orientierung des Kunstunterrichts an bildnerischen Problemen ab. Hier ist zwar von einer politischen Kunstfunktion die Rede und von klassenspezifischer Voraussetzung der Aneignung von Kunst, doch Ottos Anlehnung an die formale und ahistorische Kunsttheorie von S.J.Schmidt machen solche

Fragestellungen folgenlos. (G.Otto 1975, bes. Kapitel 3) Denn die Übernahme der Kategorien "Polyvalenz und Monovalenz als ästhetische und didaktische Kriterien" (G.Otto 1975, S. 87) bedeutet zwar die Sicherung formaler Strukturbeschreibungsbegriffe, mit deren Hilfe u.a. ästhetische Objekte im engeren Sinne als 'polyvalent-vieldeutig' von ästhetischen Objekten im weiteren Sinne als 'monovalent-eindeutig' unterschieden werden können. Zugleich wird aber auch ein gesellschaftstheoretischer Ansatz auf die Plätze verwiesen, da solche Fragestellungen in dem formalen Beschreibungsmodell selbst nicht enthalten sind.
Ich gehe mit H.Hartwig davon aus, daß das ganze Kapitel über bildende Kunst neu geschrieben werden müßte, wenn eine gesellschaftstheoretische Fragestellung tatsächlich folgenreich für die Beschäftigung mit bildender Kunst sein soll.
Dann ist auch von "Veränderung" und "Emanzipation" die Rede (vgl. G.Otto 1971, S. 42ff.), wobei diese Begriffe allerdings inhaltlich nicht gefüllt werden (vgl. dazu H.B.Siems 1972, S. 2). Die kritischen Anmerkungen zu den "Bild- und Inhaltsklischees" in der bildenden Kunst und im Bildjournalismus, d.h. in den Fotografien und Abbildungen der Zeitschriften, Tageszeitungen, Prospekte usw., die sich in der Darstellung des Lebensstils der "Herrschenden" (G.Otto 20/1973, S. 49) üben, lassen eine Hinwendung zu auch gesellschaftskritischer Analyse vermuten. "Aus Platzgründen" bricht Otto seine Betrachtungen zum Unterrichtsbeispiel "Familienbilder" allerdings dort ab, wo es konkret zu werden verspricht. Trotzdem möchte ich auf dieses Unterrichtsbeispiel noch näher eingehen, da man an ihm besonders gut die Modifikationen der Ottoschen kunstdidaktischen Position zeigen kann. Für wie wichtig Otto die dort neuformulierten Vorschläge hält, kann man schon daran ablesen, daß er

sie gleich dreimal variiert veröffentlicht hat: zweimal als "Familienbilder" (G.Otto 20/1973, S. 46ff.; ders. 1975 a, S. 268ff.) und einmal als "Gruppenbilder" (G.Otto 1975 b, S. 90ff.).

In den "Familienbildern" führt Otto erstmalig ein bildungstheoretisches Element in sein lehrtheoretisches Modell ein, nämlich die allgemeine Zielvorstellung Emanzipation. Dieses Vorgehen trägt den Veränderungen der lehrtheoretischen Didaktik Rechnung, so wie sie von Wolfgang Schulz entwickelt worden sind. Schulz verpflichtet nachträglich das lehrtheoretische Modell auf das Erziehungsziel Emanzipation (vgl. W.Schulz 1970). Der Begriff der Emanzipation

> bezeichnet hier sowohl den Vorgang der Befreiung von der Vormundschaft scheinbar fragloser gesellschaftlicher Geltungsansprüche, als auch dieses Bewußtsein selbst: Autonomie, Befreiung wird dabei nicht nur als ein Gewinn innerer Unabhängigkeit von Autoritäten aufgefaßt, wie man sie durch Erfahrung der Interessenbedingtheit und der Änderbarkeit sozialer Ordnungen erringt. Emanzipation meint ebenso das Erkämpfen und Behaupten eines realen gesellschaftlichen Freiheitsspielraumes für systemkorrigierendes Handeln. (W.Schulz 1972, S. 21/22)

Der hier vorgestellte Begriff von Emanzipation begnügt sich also nicht nur mit der Befreiung des Bewußtseins und der damit verbundenen Fähigkeit zur inneren Distanz, sondern fordert die reale Einlösung und Verwirklichung des Erkannten, also die Beseitigung der Zwänge, die als unnötige Repressionen entlarvt worden sind. Bezogen auf das Schüler-Eltern-Verhältnis bedeutet dann Emanzipation die Befreiung "der Kinder von der überflüssigen Autorität der Erwachsenen" (W.Schulz 1972, S. 22).
Dies stimmt genau mit der Vorstellung von Emanzipation überein, die Otto in den "Familienbildern" hat.

Emanzipation bedeutet nicht nur "Aufklärung über die eigene Situation", nicht nur "Bewußtwerdung von Abhängigkeitsverhältnissen" (G.Otto 1973, S. 46), sondern auch die konkrete Einlösung des neuen Bewußtseins durch veränderndes Handeln. Im Hinblick auf das Schüler-Eltern-Verhältnis bedeutet dies: Einsicht in die Verhaltensweisen, Alternativen dazu formulieren, die Alternativen konkret realisieren. Dabei ist nun zu betonen, daß Emanzipation für Otto eine individuell zu erbringende Leistung bedeutet. Die möglichen gesellschaftlichen Ursachen für nicht-emanzipiertes Verhalten geraten ihm aus dem Blick, so daß auch emanzipatorische Möglichkeiten, die nur gesamtgesellschaftlich zu erreichen sind, eben die Beseitigung gesellschaftlich bedingter Mängel, unberücksichtigt bleiben. Hier wirkt sich Ottos gesellschaftstheoretisches Legitimationsdefizit aus, das auch der Grund dafür ist, daß Otto mit keinem ideologiekritischen Instrumentarium arbeiten kann und somit im weiteren Verlauf des Unterrichtsbeispiels "Familienbilder" zu einer unkritischen Übernahme des Rollenmodells kommt.

Unter sozialen Rollen versteht Otto einen Komplex von Beziehungen und Beziehungserwartungen. "Rollenverhalten und Rollenerwartung korrespondieren miteinander" (G.Otto 1973, S. 47). Otto beruft sich auf Ralf Dahrendorfs "Homo Sociologicus" (R.Dahrendorf 1968), der allerdings keineswegs diesen von Otto angeführten Rollenbegriff vertritt. Dahrendorf versteht unter sozialen Rollen gerade "nicht ein tatsächliches Verhalten, sondern einen Komplex von Verhaltenserwartungen" (zit.n. H.P.Dreitzel 1972, S. 95). Dieser noch von Dahrendorf vertretene relativ undifferenzierte Rollenbegriff ist in seiner Nachfolge allerdings verfeinert worden und wird auch in dieser Form von Otto rezipiert. Dabei übernimmt Otto jedoch unkritisch die gesellschaftstheoretischen Implikationen der Rollentheorie, die sich immer

nur auf den status quo des Rollenrepertoires bezieht und eine Neubestimmung von Rollen, also selbstbestimmtes, emanzipatorisches Handeln ausschließt. "Mit der durch die Rollenbestimmung notwendigen Trennung von Individuum und Gesellschaft wird alle Emanzipation und Veränderung in die Privatsphäre abgeschoben". (F.Haug 1972, S. 126/7) Otto trifft mit seinem Rollenbegriff und seinem individualistischen Emanzipationskonzept dort an seine Grenze, wo es um die selbstbestimmte Neugestaltung von Rollen geht. So gelangen die Schüler seines Unterrichtsbeispiels zum Schluß auch kaum über "Collagen von Familiensituationen" hinaus, "in denen die konventionellen Rollenzuweisungen und -erwartungen für Kinder, Vater und Mutter vertauscht werden." (G.Otto 1973, S. 52)

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die deutlichste Schwäche der Ottoschen Konzeption im gesellschaftstheoretischen Bereich liegt. Indem Otto kein ideologiekritisches Instrumentarium zur Verfügung steht, ist es ihm unmöglich, seine didaktischen Entscheidungen auch gesellschaftstheoretisch zu begründen.

1.3. Visuelle Kommunikation

Die Initiatoren einer sozial engagierten kunstpädagogischen Neuorientierung sind seit 1970 durch entsprechende Veröffentlichungen als Vertreter einer Konzeption "Visuelle Kommunikation" in die Diskussion eingetreten. Im wesentlichen lassen sich zwei Richtungen verfolgen. Einmal der mehr psychoanalytische Ansatz von Kerbs, Zimmer und der KEKS-Gruppe.
Diethart Kerbs definiert seine Theorie der "Ästhetischen Erziehung" in der Nachfolge zu Schillers "Ästhetischen Schriften" unter Einbeziehung gesellschaftskritischer und politökonomischer Kategorien vor real

utopischem Hintergrund mit hedonistischen Zielvorstellungen. (vgl. D.Kerbs 1970 a,b,c, 1972, S. 72 ff!)

Jürgen Zimmer unterscheidet sechs Funktionen der Kunsterziehung:

- die kompensatorische Funktion (Abbau stereotypen Rollenverhaltens)
- kognitive Funktion (Abbau fachtraditioneller Rigidität)
- bewußtmachende Funktion ('Kunst' als Teil der Bewußtseinsindustrie, Konsumzwang)
- befreiende Funktion (Betonung des Lustprinzips)
- utopische Funktion (spielerische Vorausentwürfe zum "paradise now")
- real utopische Funktion (Verbindung des Realitätsprinzips mit dem Lustprinzip; Realisierung des jetzt schon Möglichen, als ein weiterer Schritt zur Konkretisierung von Utopie)
  (vgl. J.Zimmer 1970, S. 52ff.; 1972, S. 67ff., S.144ff.)

Die Konzeption der München-Nürnberger Gruppe KEKS (Kunst, Erziehung, Kybernetik, Soziologie) läßt sich aufweisen an den von ihren Vertretern mit Schülern durchgeführten spielerischen Aktionen, die sie unter folgenden Intentionen initiierten:

- auf politischer Ebene: Erfahrungserweiterung - Reflexion - kritische Bewußtseinsbildung - Antikonsumverhalten - Antikonformismus - Kollektivierungsprozesse
- auf kompensatorisch-therapeutischer Ebene: spielerische Befreiung von rigidem Verhalten - Abreaktion von Aggressionen
- auf kreativer Ebene: individuelles Handeln - offene Spielsituation - Innovation, Phantasie.

(vgl. KEKS 1971, S. 37ff.; dort weitere Lit.)

Dann läßt sich eine Richtung mit polit-ökonomischem Ansatz verfolgen, die von Heino R.Möller, Hermann K.Ehmer und der Adhoc Gruppe Visuelle Kommunikation begründet worden ist. (vgl. u.a. H.R.Möller 1970, S. 13ff., 1971 a und b; H.K.Ehmer 1971,a,b,c; Adhoc Gruppe 1970, S. 16ff.)
Den bisher umfassendsten Versuch zur kunstdidaktischen Neuorientierung mit sozialkritischer Absicht hat Möller vorgelegt. Auf seine Ausführungen werde ich mich im folgenden hauptsächlich stützen und zurückgreifen.

Für diese Konzeption sind in erster Linie die visuellen Kommunikationsprozesse relevant, die von solchen Medien abgedeckt werden, die selbst auf dem wissenschaftlich-technologischen Stand der entwickelten Produktivkräfte stehen. Damit werden die Massenmedien primärer Gegenstand von Unterricht. Permanent gegenwärtig bestimmen sie das Leben des Einzelnen mit, unter Ausnutzung eines "visuellen Analphabetismus", verstanden als die Unfähigkeit des Rezipienten, die mittels visueller Informationsträger ausgeübten Formen von Herrschaft aufzudecken. So werden Bereiche herangezogen wie etwa:

Fotografie, Illustrierte, Film, Fernsehen, Comics, Werbung, usw.,

ohne daß eine mögliche künstlerische Gestaltung Kriterium für die Auswahl ist. Die Konzentration auf die Analyse der Massenmedien kann nur, im Rückgriff auf unsere eingangs formulierte Hypothese, erklärt werden, wenn man sie im Zusammenhang mit dem plötzlichen Bedeutungszuwachs betrachtet, den die Analyse von Kulturindustrie und Massenmedien im Zuge der Studentenbewegung erhalten hat. Die Rezeption von Brechts 'Radiotheorie' (Ges.W. 18, 1967, S. 117ff.) und den Überlegungen zur Kulturindustrie aus dem Umkreis der Frankfurter Schule der Philosophie (z.B. Max Hork-

heimer/Th.W.Adorno 1969) waren Ausgangspunkt für eine Fülle von nachfolgenden Untersuchungen und Kritiken. Dabei wurde einmal ein repressiv affirmativer Charakter und Gebrauch von Medien zum gegenwärtigen Zeitpunkt herausgestellt, zum anderen aber auch die emanzipatorischen Möglichkeiten eines Mediengebrauchs betont. (etwa H.M.Enzensberger 1970) Gerade durch kritische Medienanalyse und emanzipatorischen Mediengebrauch sollten politische Lernprozesse in Gang gesetzt werden können. (H.M.Enzensberger 1970, S. 173) Möller schließt sich ausdrücklich diesen Auffassungen an. (vgl. bes. H.R.Möller 1971, S. 24f.) Für ihn bedeutet die Beschäftigung mit den Medien sozusagen die Rettung des Unterrichts im visuellen Bereich. Die Übernahme und Proklamation der Medien zum primären Gegenstand von Unterricht versperrt Möller allerdings die Sicht auf andere relevante Aspekte visueller Phänomene. Diese einseitige Betonung führt dann bei ihm soweit, daß er etwa jede mögliche gesellschaftskritische Funktion von bildender Kunst unterschlägt. Das wird noch genauer zu erläutern sein. Wie sieht nun ein Unterricht in Visueller Kommunikation aus?
Zu leisten hat Unterricht einmal die Vermittlung von Sachwissen über visuelle Medien: Sachwissen über die historischen, soziologischen, psychologischen und informationstheoretischen Grundlagen visueller Medien. Zum anderen die Vermittlung von Methoden zu selbständigem Erwerb von Informationen und selbständigem Gebrauch der Medien (fotografieren, filmen usw.). Die kritische Auseinandersetzung mit den visuellen Medien geschieht dann in Analysen und Interpretationen visueller Informationen, ihrer Intentionen und Wirkungen. Dies aber kann nur sinnvoll sein, wenn ständig die Bezüge des Unterrichtsgegenstandes zur Gesellschaft aufgezeigt werden: damit wird "die gesellschaftliche Umwelt selbst Gegenstand des Unter-

richts" (H.R. Möller 1971 a, S. 23). Die jetzige Gesellschaftsform (vgl. dazu u.a. H.R.Möller, 1971 b, S. 1; Adhoc Gruppe 1970, S. 16ff.) wird dabei von diesen Vertretern nach dem Stand der Produktionsverhältnisse als kapitalistisch beschrieben. Für sie ist der Grundwiderspruch des Kapitalismus, nämlich der Widerspruch zwischen dem gesellschaftlichen Charakter der Produktion und der privatkapitalistischen Aneignung bestimmend. Nach Möllers Darstellung werden auf der Ebene des Überbaus daher eine Reihe von Harmonisierungsmechanismen geschaffen, deren Ziele die Verschleierung von Widersprüchen sind, "die Unterdrückung von Bedürfnissen nach Veränderung der Verhältnisse, die Scheinbefriedigung von Bedürfnissen durch Kompensationen und damit die Sicherung der Massenloyalität" (H.R.Möller 1971b, S 1). Solche Funktionen übernehmen nach Möller visuelle Massenmedien. Sie zeichnen sich aus durch Vermittlung und Konditionierung systemstabilisierenden Verhaltens. Da sich der Rezipient kaum den Massenmedien entziehen kann und bisher die Schule keine Fähigkeiten zur Erkenntnis der tatsächlichen Hintergründe dieser Vorgänge vermittelt hat, ist er auch nicht in der Lage, die realen Funktionszusammenhänge zu durchschauen. Deshalb muß die mit den Bildern vollzogene Meinungsbildung aufgedeckt werden, die unkontrollierbar bestimmend war. So kann der Signalcharakter visueller Sprache durch Medienkritik dechiffriert werden und dazu beitragen, "daß sich der Konsument aus der Zwangsgewalt der optischen Appelle, die auf ihn eindringen, befreien und die verdinglichte Wirklichkeit der Bilder als gesellschaftliche, also als seine eigene Wirklichkeit erkennen" kann (K.Kreimeier 1970, S.21, zit.n. H.R.Möller 1971 a, S. 23). Medienkunde und Medienkritik sind daher Voraussetzungen, den "mit Bildern vollzogenen Meinungsterror" zu unterlaufen (H.R.Möller 1971 a, S. 23) und eigene Bedürfnisse

auch mit Hilfe der Medien artikulieren und kommunizieren zu können, Erkenntnisse und gewonnene Einsichten in zielorientiertes Handeln umzusetzen, aus einem Bewußtsein heraus, das die Notwendigkeit gesellschaftlicher Veränderung zur entschiedenen "Parteinahme für die Realisierung von Demokratie" erkennt (H.R.Möller 1972, S. 4).
Die Werke der bildenden Kunst sind nach dieser Konzeption nicht mehr, wie etwa bei G.Otto, primärer Gegenstand von Unterricht. Sie werden vielmehr als Randphänomene gesellschaftlicher Kommunikationsprozesse charakterisiert, die kein sozial relevantes Kommunikationsmedium sind (vgl. H.R.Möller 1971 b, S. 1). Thematisiert werden sie daher nur am Rande. Dann ist es Ziel der Analysen und Interpretationen, den gesellschaftlichen Funktionszusammenhang bildender Kunst in Geschichte und Gegenwart aufzuzeigen und ihren Sondercharakter im Gesamtbereich visueller Kommunikation herauszustellen. Lernziel wäre die Entlarvung bildender Kunst als Instrument von Herrschaft ('Kunst als Reflexionsebene der Herrschenden', vgl. dazu H.R.Möller 1971 a, S. 20,24; H.K.Ehmer 1970 c, S. 3), da an ihnen gesellschaftliche Normen und Werte zu unbefragbarer Autorität hochstilisiert sind. Nach Möller dienen künstlerische Produktionen "nur noch der Stabilisierung überkommener Machtverhältnisse" (H.R.Möller 1971 a, S. 21). Eine solche Zielvorstellung ist allerdings fachwissenschaftlich kaum aufrechtzuerhalten. Denn hier wird von Möller jede gesellschaftskritische Funktion von bildender Kunst unterschlagen. Damit behaupte ich nicht, daß jeder künstlerischen Tätigkeit unterstellt werden kann, sie würde per se gesellschaftliche Zusammenhänge und Interessen richtig und angemessen darstellen. Ihre Ergebnisse und Sichtweisen können genauso falsch sein wie die Einsichten anderer Leute auch. Es wird auch in vielen Fällen gar nicht die Absicht bestimmend

sein, nun gesellschaftliche Wahrheit darstellen zu wollen. Und genau so gut wird der Kunstmarkt das seine dazu beitragen, den Zwang zu immer neuen stilistischen Innovationen zu fördern, um einigen Künstlern eine bessere Konkurrenzposition auf dem Markt zu sichern. Aber ebenso läßt sich andererseits eine aufklärerische Tradition in der bildenden Kunst nicht wegdiskutieren. So haben Kunstwerke der Renaissance etwa im Gegensatz zu weltabgewandten Darstellungen mittelalterlicher Herkunft das Bild des Menschen als eines irdischen, hier und jetzt existierenden, wiederhergestellt. Die Grafiken Daumiers, das Werk von George Grosz, von Käthe Kollwitz, John Heartfield, dem späten H.Vogeler, die Plakate der französischen Kunststudenten im Mai 1968 mögen hier als Hinweise auf eine gesellschaftskritische Tradition von bildender Kunst genügen, die sich bis hin zu Rainer Wittenborn verfolgen läßt. (vgl.a. Peter Gorsen 1975, S. 106) Man muß schon differenzieren und unterscheiden zwischen den einzelnen Kunstwerken, weil sie selbst unterschiedlich sind, in ihrer Gestaltung, Intention und Wirkung. Denn die Künstler haben sich immer schon auf diese oder jene Art für eine je spezifische Darstellung entschieden und müssen sich nach Bertolt Brecht auch immer wieder entscheiden.

> Auch die Kunst muß in dieser Zeit der Entscheidungen sich entscheiden. Sie kann sich zum Instrument einiger weniger machen, die für die vielen die Schicksalsgötter spielen und einen Glauben verlangen, der vor allem blind zu sein hat, und sie kann sich auf die Seite der vielen stellen und ihr Schicksal in ihre eigenen Hände legen. Sie kann den Menschen den Rauschzuständen, Illusionen und Wundern ausliefern, und sie kann den Menschen die Welt ausliefern. Sie kann die Unwissenheit vergrößern, und sie kann das Wissen vergrößern. (B.Brecht 1967, S. 218)

Ohne den möglichen affirmativen Charakter von Kunst in der gegenwärtigen Gesellschaft außer acht zu lassen, definiert Adorno Kunst als "die gesellschaftliche Antithesis zur Gesellschaft" (Th.W.Adorno 1970, S. 19). In ihr tritt Erkenntnis als ästhetisch vermittelte auf, auch da, wo es den Anschein hat, als liege ihr Wesen gerade in der phantastischen Entfernung von Wirklichkeit. "Die ungelösten Antagonismen der Realität kehren wieder in den Kunstwerken als die immanenten Probleme ihrer Form." (Th.W.Adorno 1970, S. 16) Kunstwerke halten ästhetisch vermittelte Erkenntnis bereit, indem sie einmal zum Organon ihrer Zeit werden, darin aber zugleich Kritik und Möglichkeit mitbereithalten. Diese Möglichkeit ist kein planes Rezept, noch bloßer Eskapismus, sondern ist von Fall zu Fall in strenger Konzentration auf das Gebilde ebenso wie auf den spezifischen Kontext durch dialektische Beziehung beider zu erkunden. Kunst kann Utopie sein.

> Durch unversöhnliche Absage an den Schein von Versöhnung hält sie diese fest inmitten des Unversöhnten, richtiges Bewußtsein einer Epoche, darin die reale Möglichkeit von Utopie - daß die Erde, nach dem Stand der Produktivkräfte, jetzt,hier, unmittelbar das Paradies sein könnte (Th.W.Adorno 1970, S. 56)

Ein weiterer Ansatzpunkt für die Kritik an der Möllerschen Konzeption sind die Folgen seiner Aversion gegenüber Ästhetik im Sinne von Sensibilisierung und sinnlicher Genußfähigkeit. (Noch radikaler bei J.Borchhard/O.Dunkel/J.Stüber 1972)
"Unter der Maxime ästhetischer Sensibilisierung bereitet Kunstunterricht Konsumenten zu 'kultiviertem' Genuß vor" (H.R. Möller 1971 a, S. 20) stellt Möller fest und ein solcher Unterricht ist seiner Meinung nach abzulehnen. Denn Erziehung zur Sensibilität zielt "auf die Totalisierung überkommener Normen"

und hilft "damit bestehende und fragwürdig gewordene Formen gesellschaftlichen Lebens und politischer Herrschaft konservieren und restaurieren" (H.R.Möller 1971 a, S. 22). Sinnlichkeit und Sensibilität gilt es zu diskriminieren, sie zielen auf einen "extremen Grenzfall" (H.R.Möller 1972 a, S. 22/23). Möller, dessen gesellschaftstheoretische Position an Marx orientiert ist, kann sich bei seiner Ablehnung einer Erziehung zur Sinnlichkeit, Sensibilität und Genuß auf Marx jedenfalls nicht berufen. Denn Marx liegt gerade daran, "den Menschen zum befreiten Organon aller sinnlich-geistigen Kräfte, die im gesellschaftlichen Kreislauf vermittelt werden sollen, zu machen." (L.Kossolapow 1975, S. 191) Ihm geht es um die Ausbildung aller menschlichen Sinne und Eigenschaften. "Es versteht sich" für Marx,

> daß das menschliche Auge anders genießt als das rohe, unmenschliche Auge, das menschliche Ohr anders als das rohe Ohr etc. [...] Wie erst die Musik den musikalischen Sinn des Menschen erweckt, wie für das unmusikalische Ohr die schönste Musik keinen Sinn hat, kein Gegenstand ist, weil sein Gegenstand nur die Bestätigung einer meiner Wesenskräfte sein kann, also nur so für mich sein kann, wie meine Wesenskraft als subjektive Fähigkeit für sich ist, weil der Sinn eines Gegenstandes für mich (nur Sinn für einen ihm entsprechenden Sinn hat) gerade so weit geht, als mein Sinn geht, darum sind die Sinne des gesellschaftlichen Menschen andre Sinne wie die des ungesellschaftlichen; erst durch den gegenständlich entfalteten Reichtum des menschlichen Wesens wird der Reichtum der subjektiven menschlichen Sinnlichkeit, wird ein musikalisches Ohr, ein Auge für die Schönheit der Form, kurz werden erst menschlicher Genüsse fähige Sinne, Sinne, welche als menschliche Wesenskräfte sich bestätigen, teils erst ausgebildet, teils erst erzeugt. (MEWE 1, S. 541)

Für Marx gehört die allseitige Ausbildung der Sinne zur Totalität des Menschen. Die Sensibilisierung der Sinne bezieht sich dabei auch auf den ästhetischen Bereich, in dem nun nicht, wie bei Möller, Kunstwerke

zur ausschließlichen "Diskriminierung" bereitgestellt werden (H.R.Möller 1971 a, S. 23), sondern: "Der Kunstgegenstand - ebenso jedes andere Produkt - schafft ein kunstsinniges und schönheitsgenußfähiges Publikum" (Marx: Grundrisse o.J., S. 14).

Zusammenfassung:

In seiner Auseinandersetzung mit den kunstpädagogischen Konzeptionen Kunsterziehung und Kunstunterricht hat Möller die Wichtigkeit eines gesellschaftstheoretischen Zugriffs auf visuelle Phänomene herausgestellt gegenüber der ausschließlich und einseitigen Festschreibung von Kunstunterricht auf Anschaulichkeit, "Positivismus" des Feststellbaren und der "Sinnlichkeit" (H.R.Möller 1971 a, u.a. S. 20), von Sensibilitäts- und Genußerziehung. Dabei verfällt er allerdings ebenso einseitig auf einen gesellschaftstheoretisch fixierten Zugriff auf visuelle Phänomene auf Kosten fachwissenschaftlicher Überlegungen. Beide Aspekte jedoch sind relevant, sowohl die Ausbildung und Aktivierung der Sinnlichkeit, der ästhetischen Sinne und der sinnlichen Genußfähigkeit, als auch die Förderung reflexiver gesellschaftskritischer Wahrnehmungskompetenz und Analysefähigkeit.

2. Zur Emotionalität und Reflexivität sinnlicher Erkenntnis

Bei der Durchsicht gegenwärtiger kunstpädagogischer Konzeptionen konnten wir feststellen, daß visuelle Phänomene und deren Wahrnehmung durch die besondere Betonung jeweils einer spezifischen Fragestellung bestimmt waren. Jeder der vorliegenden kunstpädagogischen Entwürfe, denen eine je spezifische Ausgangsposititon zugrunde liegt, versucht visuelle Phänomene unter dem von ihnen herausgestellten Aspekt zu verhandeln. Dies geschieht auf Kosten anderer relevanter Fragestellungen, ob sie nun psychologischer oder gesellschaftstheoretischer Art sind oder aus dem fachwissenschaftlichen Bereich kommen.

2.1. Zum emotionalen Aspekt ästhetischer Erfahrungen

Für die kunstdidaktische Konzeption "Kunsterziehung" haben wir am Beispiel von Arnold Schäfer die ablehnende Haltung gegenüber wissenschaftlichen Begründungen herausgestellt. Dies traf sowohl auf den fachwissenschaftlichen Bereich zu, als auch auf gesellschaftstheoretische und psychologische Begründungen. Was in musischer Erziehung als Antihaltung verabsolutiert wurde, nämlich die Betonung der emotionalen Seite von visuellen Phänomenen und deren sinnlicher Aneignung, kann allerdings für eine Neuorientierung des Faches Kunst/Visuelle Kommunikation nicht in entgegengesetzter Einseitigkeit fallengelassen werden, wie das besonders deutlich bei Heino R.Möllers Beitrag zur kunstdidaktischen Diskussion geschehen ist.

Wenn man heute ästhetisch sinnliche Erkenntnis auch unter emotionalen Aspekten begreift, die man mit Begriffen wie Genuß, Freude, Vergnügen, Sinnlichkeit umschreiben kann, setzt man sich leicht dem Vorwurf des Konservativismus aus. Die noch von Brecht im kleinen Organon für das Theater vertretene Ansicht: "Weniger als alles andere brauchen Vergnügungen eine Verteidigung" (B.Brecht 1967,16/S. 664), trifft nicht mehr zu. Wer für Vergnügen und Genuß auch beim Umgang mit visuellen Phänomenen eintritt, wird leicht affirmativer Absichten verdächtigt. Nach O.K.Werckmeister gehört der Genuß visueller Phänomene "zur saturierten spätkapitalistischen Konsumkultur" (O.K.Werckmeister 1971, S. 83). Er dient "ästhetischer Verklärung" und soll "das Bewußtsein der katastrophischen historischen Lage wenn schon nicht mehr verhindern, so doch wenigstens kompensieren" (O.K.Werckmeister 1971, S. 83). Ästhetische Erfahrungen werden nur dann als diskussionswürdig angesehen, wenn sie allen Genuß und alle Sinnlichkeit hinter sich gelassen haben. Präziser formuliert geht der Vorwurf dahin, daß Emotionalität und Vergnügen erkauft werden durch einen unhistorischen, gesellschaftsunkritischen Zugriff auf visuelle Phänomene, durch die Ablehnung jeder rationalen Bewußtseinstätigkeit. Das kann allerdings nicht gemeint sein, wenn man ästhetisches Vergnügen und Emotionalität wieder ins Recht setzen will. Es kann nicht darum gehen, etwa Sinnlichkeit gegen einen gesellschaftskritischen Zugriff auf visuelle Phänomene ausspielen zu wollen. In der Auseinandersetzung mit der Konzeption der musischen Erziehung ist ja gerade deren Aversion gegenüber jeder Art von Rationalität und Intellekt kritisiert worden. Emotionalität ging hier tatsächlich auf Kosten wissenschaftlicher Begründungen. Ich meine dagegen, daß ein Aspekt, unter dem ästhetisch sinnliche Erfahrungen zu begreifen sind, der emotionale Aspekt ist. Ein Aspekt neben anderen,

wie dem gesellschaftstheoretischen und dem fachwissenschaftlichen. Denn Vergnügen und Rationalität schließen sich keineswegs aus. So findet sich schon in Goethes 'Faust' die Verbindung von Genuß und Rationalität, wenn gerade die Erkenntnisleistung des ästhetischen Genießens gegenüber dem abstrakt theoretischen Wissen hervorgehoben wird. Auch Adorno lehnt nur den einseitig im Sinne von 'Konsumieren' gebrauchten Begriff von Genuß ab, nach dem etwa Kunstgenuß passivem Konsumverhalten gleichkommt. Eine solche Haltung wird in seiner ästhetischen Theorie aufs schärfste kritisiert. "Wer Kunstwerke konkretistisch genießt, ist ein Banause; Worte wie Ohrenschmaus überführen ihn." (Th.W. Adorno 1970, S. 26/27) Ist das Verhältnis zur Kunst das ihrer 'Einverleibung', so wird das Kunstwerk dem Konsumenten zur 'Lustquelle', zur 'Ware'. Ein solches Konsumverhältnis ästhetischer Ersatzbefriedigungen "dispensiert von der Armseligkeit des Lebens, das immer zu wenig ist" (Th.W.Adorno 1970, S. 28) und dient den herrschenden Interessen. "Der Bürger wünscht die Kunst üppig und das Leben asketisch; umgekehrt wäre es besser." (Th.W.Adorno 1970, S. 27) Das Vergnügen am Kunstwerk als Konsumgut gilt es daher zu kritisieren. Wichtig dagegen für die Kunst ist "das Glück ihrer Erkenntnis" (Th.W.Adorno 1970, S. 30). Die Erkenntnis des Kunstwerks ist "eine von Gerechtigkeit: es will, daß man seiner Wahrheit und Unwahrheit innewerden." (Th.W.Adorno 1970, S. 30) Daß es Adorno nur um die Kritikvon Genuß als Konsumartikel zu tun ist und nicht um die Abschaffung jeglichen sinnlichen Vergnügens geht, wird deutlich, wenn er schreibt: "Wäre aber die letzte Spur von Genuß exstirpiert, so bereitete die Frage, wozu überhaupt Kunstwerke da sind, Verlegenheit." (Th.W.Adorno 1970, S. 27) Wer den emotionalen Aspekt ästhetischer Erfahrungen gänzlich verbannen will und nur einen rationalen, reflexiven Zu-

griff auf visuelle Phänomene anerkennt, der verkürzt geradezu ästhetische Erfahrung um ihre primäre gesellschaftliche Funktion, die sich, und darin stimme ich mit Hans R.Jauss überein, "in der ästhetischen Praxis seit eh und je auf der Ebene primärer Identifikationen wie: Bewunderung, Erschütterung, Rührung, Mitweinen, Mitlachen vollzieht und die nur ästhetischer Snobismus für vulgär halten kann." (H.R.Jauss 1972, S. 38) In solchen Identifikationen wird eine kommunikative Funktion ästhetischer Erfahrungen ermöglicht, indem sie "Normen des Handelns" vermitteln. Von rational erkannten Zusammenhängen bis zur emotionalen Festigkeit des Erkannten ist ein Schritt zurückzulegen, der getan werden muß, wenn das dargestellte Kommunikationsangebot Wirkungen haben soll und sich die angebotenen und akzeptierten Normen tatsächlich in Handlungsnormen verwandeln sollen. Es bleibt natürlich der rationale Zugriff auf visuelle Phänomene Bedingung für die notwendige Durchleuchtung der angebotenen Handlungsnormen, die der Kritik zu unterziehen sind, akzeptiert oder abgelehnt werden können. Wir benötigen also beides, wenn wir ästhetisch sinnliche Erkenntnis beschreiben wollen: den emotionalen Aspekt, der sich mit dem Vergnügen an der Sache, der Erschütterung und der Rührung befaßt, der die in visuellen Phänomenen vermittelten Identifikationen begreift; und den reflexiven Aspekt, der visuelle Phänomene rational gliedert und in fachwissenschaftliche und gesellschaftstheoretische Zusammenhänge stellt. Auf die reflexiven Wahrnehmungskompetenzen werde ich weiter unten genauer eingehen.

Nun kann es nicht nur darum gehen, die Sinnlichkeit ästhetischer Erfahrungen im rezeptiven Verhalten zu fördern. Auch die Bereitschaft zu Selbstäußerungen gilt es zu aktivieren. Dies meint die ständige Ermutigung des Schülers sich zu äußern, zu kommunizieren,

unerfüllte Bedürfnisse zu artikulieren, Wünsche und Vorstellungen darzustellen, Interessen zu bekunden. Da Bedürfnisse und Interessen immer gesellschaftlich bedingt sind, müssen Bedürfnisartikulationen historisch-konkret auch immer verschieden ausfallen, ständig neu formuliert und dargestellt werden. Eine Aktivierung der Freude zu Selbstäußerungen kann, was den non-verbalen Bereich betrifft, einmal in der Herstellung visueller Phänomene und Informationen geschehen, also mit Hilfe von visuellen Medien und Materialien. Dann gilt es aber auch, die Bereitschaft zur bewußten Artikulation der eigenen Interessen und Wünsche durch die vielfältigen Möglichkeiten der Körpersprache, wie Gestik, Mimik und Kleidung, zu fördern. Nicht im Sinne von F.Merz, dem die gesellschaftliche Bedingtheit und Interessengebundenheit auch von körpersprachlichen Informationen aus dem Blick geraten, sondern eher in der Vorstellung von Parow, der über oberflächige Bedeutungszuordnungen hinauskommt und einen Beitrag zur systematischen Erarbeitung eines körpersprachlichen Repertoires leistet unter Aufweis der gesellschaftlichen Vermitteltheit von Körpersprache. Darüber wird noch im einzelnen im Strukturgitterteil der Arbeit zu verhandeln sein. Dies muß als Hinweis genügen, denn hier kam es darauf an, den emotionalen Anteil ästhetischer Erfahrungen wieder ins Recht zu setzen, einmal im Zugriff auf visuelle Phänomene, zum anderen bei der Aktivierung von Selbstäußerungen.

2.2. Zur Reflexivität visueller Rezeptionsweise

Am Beispiel Gunter Ottos habe ich das primäre Interesse der Konzeption "Kunstunterricht" an der rationalen Analyse visueller Phänomene herausgestellt. Reflexion bedeutete immer Reflexion von bildnerischen Problemen und Strukturzusammenhängen, ohne die visuellen Phänomene in einen Bedeutungszusammenhang zu stellen, der auch gesellschaftstheoretisch zu befragen wäre. Hier wurde die Schwäche dieser Konzeption deutlich. Sie hat kein ideologiekritisches Instrumentarium zur Verfügung, mit dem sie arbeiten kann.

Trotzdem bleibt das Verdienst von Gunter Otto festzuhalten, den rationalen Zugriff auf die Gestaltung und Rezeption visueller Phänomene betont zu haben. Denn die Analyse der formalen Gestaltung und ihrer Probleme ist ja gerade die Voraussetzung dafür, visuelle Phänomene entschlüsseln zu können. Wer verstehen will, was durch die Gestaltung mitgeteilt werden soll, der muß auch die Mittel der Gestaltung und ihre Syntax kennen. "Denn die Kunst braucht Kenntnisse." (B.Brecht 1971, S. 79) Was etwa in Kunstwerken an möglicher Erkenntnis formuliert wird, ist ja gerade ästhetisch vermittelt. Die Formen der visuellen Informationsträger sind daher eingehend zu befragen und zu erkunden. Da die Formen nach Adorno nun aber selbst bis in die Wurzeln hinein vermittelt sind durch Gesellschaft, kehren die ungelösten Antagonismen der Gesellschaft "wieder in den Kunstwerken als die immanenten Probleme ihrer Form." (Th.W.Adorno 1970, S. 16) Deshalb kann man nicht, wie Otto das tut, ein ästhetisch zentrales Formproblem herauslösen und dessen Erkenntnis zum Wesentlichen des Verständnisses eines Kunstwerkes erklären. Wird Kunst "strikt ästhetisch wahrgenommen, so wird sie ästhetisch nicht recht wahrgenommen." (Th.W.Adorno 1970, S. 17) Nur da, wo

das durch die Form angezeigte Verhältnis der Kunst zur Gesellschaft mit reflektiert wird, kann die ästhetisch vermittelte Erkenntnis mit ihrer Kritik und ihren Möglichkeiten entfaltet werden. Die mögliche kritische Haltung von Kunst gegenüber der Gesellschaft ist "nicht unmittelbar aus dieser selbst zu deduzieren." (Th.W.Adorno 1970, S. 19) Der Weg der Analyse geht über die Form der Gestaltung. Sie ist in einem differenzierten fachwissenschaftlichen Zugriff zu leisten, um die je spezifischen visuellen Verschlüsselungen zu ermitteln. Ohne ein differenziertes fachwissenschaftliches "Rüstzeug" kann es "nur eine niedere und verstümmelte Form" ästhetischer Erkenntnis geben (P.Bourdieu 1970, S. 167). Die Rezeption "hängt von den Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskategorien der Rezipienten ab" (P.Bourdieu 1970, S. 169), sie erfordert ästhetische Interpretationsschemata als Bedingung der Appropriation visueller Phänomene, "wie sie in einer gegebenen Gesellschaft zu einem gegebenen Zeitpunkt offeriert werden." (P.Bourdieu 1970, S. 169) Um die Differenziertheit visueller Informationsträger und die durch sie vermittelte Erkenntnis erschließen zu können, muß man differenzierte visuelle Codes beherrschen und anwenden können. Um die je spezifisch gestalteten visuellen Phänomene differenzierter und angemessen erfassen zu können, werde ich, über die Begrenzung der Erkenntnis visueller Phänomene auf bildnerische Probleme hinausgehend, den Code Begriff verwenden, wie er etwa von Umberto Eco vertreten wird. Damit eröffnet sich die Möglichkeit, auch Bereiche wie Film, Medien, Gestik und Mimik adäquat beschreiben und erkennen zu können, wenn wir eine Grobgliederung visueller Codes vornehmen, die sich auf die verschiedenen visuellen Bereiche beziehen.

Da ist zunächst der kinematographische Code zu nennen, der "die Reproduzierbarkeit der Wirklichkeit durch

kinematographische Apparate" codifiziert (U.Eco 1972, S. 250). Er ist die Grundlage des filmischen Codes, der "eine Kommunikation auf der Ebene bestimmter Erzählregeln codifiziert" (U.Eco 1972, S. 250). Es ist also zwischen einer kinematographischen Denotation von Wirklichkeit und einer filmischen Konnotation zu unterscheiden. Pasolini (1966) hat vorgeschlagen, die kinematographischen Kommunikationsformen, die Film und Fernsehen gemeinsam haben, "audiovisuell" zu nennen (vgl. U.Eco 1972, S. 250). Bei audiovisuellen Kommunikationsformen treten nun neben den ikonischen Botschaften auch verbale Codes auf, die einmal nach ihren eigenen denotativen und konnotativen Regeln und Aussagen untersucht werden müssen, dann aber auch in ihrer Interdependenz zu den filmischen Codes.
Wir unterscheiden weiterhin die kinesischen Codes der Bereiche Gestik und Mimik, die "die menschlichen Gebärden als Bedeutungseinheiten codifizieren" und systematisieren (U.Eco 1972, S. 254). Die Untersuchung kinesischer Codes bezieht sich auf Film und Fernsehen, auf tatsächlich menschliche Gebärden und auf traditionelle visuelle Bereiche, wie etwa Malerei, Grafik, Plastik, Plakat, Werbung, Illustrierte, vorausgesetzt, daß in ihnen in irgendeiner Form kinesische Codes verwendet werden.

Dann unterscheiden wir die ikonischen Codes der visuellen Phänomene des zwei- und dreidimensionalen Bereichs wie bildende Kunst, Plakat, Foto usw.

Alle ikonischen Codes, die hier in einer Grobeinteilung vorgestellt worden sind, vereinen in sich unterschiedliche Funktionen, die man in einer weiteren Untergliederung als semantische, syntaktische und pragmatische Funktion beschreiben kann. Die semantische Funktion betrifft den bedeutungsschaffenden Aspekt

visueller Phänomene und bezieht sich auf die Bedeutung der Einzelzeichen, den Kontext und auf das Gesamtphänomen als Einheit. Die syntaktische Funktion beschreibt die Art und Weise der Formalen Gestaltung, also die Beziehungen der Einzelzeichen untereinander. Es geht dabei z.B. um die Beziehungen von Figur und Hintergrund, Lichtkontraste, geometrische Verhältnisse usw. Die pragmatische Funktion ikonischer Codes betrifft den Interpretantenbezug visueller Informationsträger, beschreibt also die Art der durch visuelle Phänomene angeknüpften sozialen Beziehungen. Hier sind auch die den visuellen Codes zugrundeliegenden "Codes des Unbewußten" und die "rhetorischen Codes" (U.Eco 1972, S. 267) zu untersuchen, die die rhetorisch visuellen Figuren, Prämissen und Argumente konnotieren. Im Strukturgitterteil der Arbeit werden die einzelnen visuellen Codes und ihre Untergliederungen noch weiter auszudifferenzieren sein, so daß man ein Instrumentarium erhält, mit dem die Differenziertheit visueller Phänomene und die durch sie vermittelte Erkenntnis erschlossen werden kann.

Ich habe in der Auseinandersetzung Heino R.Möllers mit den kunstpädagogischen Konzeptionen Kunstunterricht und Kunsterziehung die Wichtigkeit eines auch gesellschaftstheoretisch begründeten Zugriffs auf visuelle Informationsträger herausgestellt. Möllers gesellschaftskritischer Anspruch läßt sich in seinen konkreten Analysen und Interpretationen visueller Phänomene zwar nachweisen, doch legt er in seinem Versuch zur Neuorientierung an keiner Stelle detailliert und offen seine gesellschaftstheoretische Position dar. Auch das hat in der Rezeption zu Mißverständnissen und Spekulationen geführt, die ihm bisweilen den Vorwurf einbrachten, ein "Hinterweltler" zu sein, da er vom "Primat der sozio-ökonomischen Verhältnisse" ausgehe und deshalb "hinter der gesamten

Welt des sogenannten kulturellen Überbaus die Hinterwelt der sogenannten Basis" suche. (J.Ruhloff 1975, S. 732)
Zu fordern wäre eine explizite Darstellung der gesellschaftstheoretischen Position schon deshalb, um eine kritische Auseinandersetzung und Diskussion mit möglichen anderen gesellschaftstheoretischen Standpunkten des Lesers zu fördern. Eine klare Formulierung des eigenen Standortes wird auch zur Präzisierung entsprechender Auffassungen beim Leser herausfordern, eine Voraussetzung, die benötigt wird, wenn man vom emotional getrübten Schlagabtausch zu einem offenen Argumentationsaustausch kommen will. Um es schon vorweg zu sagen: Ich werde mich bei der Neubestimmung eines Unterrichts im visuellen Bereich auf die Kritische Theorie der Frankfurter Schule stützen, wie sie etwa von Habermas vertreten wird (vgl. u.a. Habermas 1968). Damit kann ein Instrumentarium für den auch ideologiekritischen Zugriff auf visuelle Phänomene bereitgestellt werden, dessen Wichtigkeit gerade auch von Möller betont worden ist. Die genaue Darstellung der wissenschaftstheoretischen Kategorien und ihrer Anwendung bei der ideologiekritischen Analyse der gesellschaftlich vermittelten Absichten und Interessen in visuellen Informationsträgern kann an dieser Stelle noch ausbleiben. Sie wird bei der Konkretion der Neuorientierungsvorschläge erfolgen.

3. Drei Thesen zum praktischen Tun

Wenn Heino R.Möllers Forderung nach gesellschaftstheoretischen Kriterien bei der Analyse von visuellen Phänomenen als sein Verdienst bei der Diskussion um eine Neubestimmung von Kunstunterricht herausgestellt worden ist, so darf auf der anderen Seite seine auffallende Aversion gegenüber einem praktischen Arbeiten mit eher traditionellen bildnerischen Elementen nicht unberücksichtigt bleiben. Diese Aversion teilt er mit anderen medienorientierten didaktischen Konzeptionen (vgl. etwa H.K.Ehmer 1971; J.Borchardt/A.Dunkel/J.Stüber 1972). Abgelehnt wird praktisches Tun immer dann, wenn damit nicht nur etwa filmen und fotografieren gemeint ist, sondern der konkrete Umgang mit Formen, Farben und anderen Materialien (vgl. H.R.Möller 1971, S. 17). Wenn im folgenden für praktisches Tun argumentiert wird, so sind immer beide Aspekte gemeint: sowohl der Umgang mit Medien wie Foto, Film und Video, als auch die Beschäftigung mit eher traditionellen bildnerischen Mitteln. Da nur der zweite Aspekt umstritten und nach Möller eher "ideologisch begründet ist" (H.R.Möller 1971, S. 18), werde ich mein Hauptaugenmerk gerade diesem Bereich zuwenden. So formuliere ich als erste These:

3.1. Praktisches Tun ist ein Beitrag zur Förderung der Ausdrucksfähigkeit und Intensivierung menschlicher Expressivität

Damit ist zunächst einmal die Möglichkeit angesprochen zur Objektivierung subjektiver Erfahrungen und Wünsche durch die dialektische Einheit von Produktions- und Erkenntnisprozeß (vgl.dazu u.a. G.W.F.

Hegel, 13/1970, S. 51). Indem durch praktische Tätigkeit äußerlich vorhandene Gegenstände und Materialien geformt und bearbeitet werden, können etwa spezifische Bedürfnisse und Wünsche erkannt, interpretiert und artikuliert werden. Dabei ist die Objektivierung Grundlage für eine soziale Kommunikation, für eine Verbreitung der individuellen Interpretation und der Auseinandersetzung mit ihr. Die Nutzbarmachung visueller Informationsträger zur Förderung und Intensivierung menschlicher Expressivität eröffnet auch gerade demjenigen Kommunikationsmöglichkeiten, der im verbalsprachlichen Bereich Schwierigkeiten hat, bestimmte Anliegen zu bekunden und wirkungsvoll zu kommunizieren. Hier bietet es sich besonders an, alle verfügbaren visuellen Mittel nutzbar zu machen. Das betrifft sowohl die visuellen Medien als auch die eher traditionellen bildnerischen Mittel. Es ist aber nicht einzusehen, daß gerade die elektronischen Medien aufgrund ihres technischen Entwicklungsstandes prädestiniert sein sollen zur Artikulation und Verbreitung individueller Darstellungen und Interpretationen. Wenn man die gesellschaftlichen Bedingungen und Funktionen der Medien mit in die Überlegungen einbezieht, dann ist genau das Gegenteil der Fall. Denn was nützt einem ein technisch hochentwickelter Apparat zur Informationsübermittlung und -verbreitung, wenn man kaum einen Zugang dazu hat. Das Fernsehen ist eben immer noch eher ein Distributions- als ein Kommunikationsapparat, der "von Privatinteressen überlagert und trotz einiger Kompromisse mit der öffentlichen Meinung in Grenzfällen [...] vor allem eine Ware ist" (P.Gorsen 1974, S. 102; vgl. dazu auch Negt/Kluge 1972, S. 191ff.). Weiterhin ist zu bedenken, daß der Umgang mit Filmkamera und Fotoapparat immer auch geknüpft ist an einen Kostenfaktor. Denn man muß zunächst einmal diese Geräte kaufen können,

die selbst wieder eine Kette von Zubehör hinter sich herziehen, bevor man den Umgang und den Gebrauch mit ihnen zur Informationsübermittlung vermitteln kann. Andere visuelle Mittel stehen dabei oft leichter und billiger zur Verfügung. Es kann also zur Intensivierung menschlicher Expressivität nicht nur um die Einübung in den Gebrauch von Medien gehen, sondern auch um das Erlernen der Handhabung älterer Vermittlungsformen wie Grafik, Plakat, Malerei usw. Denn diese visuellen Techniken sind nicht schon deshalb reaktionär, weil sie technisch veraltet sind und nicht ein so großes Publikum erreichen, wie das etwa beim Fernsehen der Fall ist. Es kommt eben auch hier darauf an, was man mit diesen Mitteln macht, wie und wozu man sie einsetzt. Das ist dann eine Frage des Inhalts und nicht der Form. Politisch gesehen würde ich gerade den technisch veralteten visuellen Produktionsformen die besseren Chancen einräumen, sich gegenüber "einer refeudalisierten bürgerlichen Öffentlichkeit" (J.Habermas 1971[5], S. 238) durchzusetzen, um die für eine Kommunikation erforderliche Öffentlichkeit zu schaffen. In bürgerlicher Öffentlichkeit lassen sich feudale Züge ausmachen, da sie "zum Hof" geworden ist, "<u>vor</u> dessen Publikum sich Prestige entfalten läßt - statt <u>in</u> ihm Kritik" (J. Habermas 1971[5], S. 239). Das durch sogenannte Öffentlichkeitsarbeit aufgebaute Prestige bestimmter Personen und Sachen wird benutzt als akklamationsfähiges Aushängeschild für tatsächlich nicht öffentliche Entscheidungen. Daher ist Öffentlichkeit von Fall zu Fall erst herzustellen, "es 'gibt' sie nicht mehr." (J.Habermas 1971[5], S. 239)
Auch unter diesem Blickwinkel der heutigen gesellschaftlichen Bedingungen, und damit stimme ich mit Peter Gorsen überein, "spricht nichts gegen den subversiven Wert der Individualmedien, aber vieles gegen

den starren Medienoptimismus und seine Normierung zur fortschrittlichen kulturrevolutionären Strategie." (P.Gorsen 1974, S. 107) Indem die eher traditionellen visuellen Techniken nicht auf einen hochentwickelten und verwalteten Apparat angewiesen sind, kann ihr Einsatz unkomplizierter, unbürokratischer, spontaner sein. Die technisch veralteten, aber mit entsprechend erlernten Kenntnissen von jedermann handhabbaren eher traditionellen visuellen Vermittlungsformen sind also nicht gleich von vornherein abzulehnen.Denn deren angebliche Ineffektivität, Öffentlichkeit herzustellen ist nur scheinbar und kann nur bei oberflächlicher Betrachtung kurzgeschlossen werden. Ihr in Bezug auf elektronische Medien mangelnder technischer Entwicklungsstand kann gerade die Stärke solcher Vermittlungsformen sein, da sie aufgrund von weniger technischer und bürokratischer Komplexität eher verfügbar gemacht und genutzt werden können. So kann sich hier ein Bereich eröffnen, in dem objektivierte subjektive Erfahrungen, Wünsche und Bedürfnisse artikuliert und öffentlich gemacht werden können durch ein subversives Umgehen institutionalisierter Kommunikationsprozesse.
Ein Beispiel dafür, daß man durch die Arbeit mit traditionellen bildnerischen Mitteln nicht notwendig auf einen kleinen Kreis von Kennern beschränkt sein muß, ist der Rechtsanwalt und Grafiker Klaus Staeck aus Heidelberg. Er hat mit seinen Plakaten, Flugblättern und Postkarten gezeigt, wie man wirksam kommunizieren und eine Öffentlichkeit herstellen kann. Das begann mit seiner schon fast klassisch zu nennenden Plakataktion im Dürerjahr 1971 in Nürnberg, einer Montage zu Dürers Mutterbildnis 'Würden Sie dieser Frau ein Zimmer vermieten?' (vgl. dazu K.Staeck 1973, S. 80ff.) und ist in vielen anderen Arbeiten und Beiträgen etwa zu den Landtags- und Bundestagswahlkämpfen bis heute fortgesetzt worden. Die öffentliche

Resonanz war dabei meist so groß, daß sie "die kühnsten Erwartungen noch übertroffen" hat(K.Staeck 1973, S. 16).

Bisher ist praktisches Tun als Beitrag zur Förderung der Ausdrucksfähigkeit unter dem Gesichtspunkt bewußter Artikulation und Interpretation diskutiert worden.
Darüber hinaus kann praktisch bildnerische Tätigkeit als Ausgangsmaterial für einen psychoanalytischen Zugriff von Bedeutung sein, bei dem mögliche Informationen über verdrängte Wünsche und Bedürfnisse aus Bildern und Zeichen herausgelesen und interpretiert werden können. Damit kann nicht gemeint sein, daß die Ergebnisse praktischen Tuns an ästhetischen, kunstspezifischen Gesichtspunkten und Kriterien in therapeutischer Absicht zu messen sind. (vgl. dazu etwa Peter Rech 1975, S. 111) Das würde einerVerabsolutierung von vorherrschenden Normen der Gestaltung gleichkommen, die eine mögliche kreative und unkonventionelle Darstellung von vornherein unterdrückt. Die im bildnerischen Prozeß objektivierten subjektiven Erfahrungen und Wünsche sind nicht nur mit formal-bildnerischen Beschreibungskategorien zu erfassen. Sie gehen über diese hinaus, indem sie inhaltlich individuelle und soziale Verhältnisse thematisieren. So Gestaltetes kann dann Material für einen psychoanalytisch orientierten Zugriff sein, in dessen Verlauf mögliche Verdrängungen und Verzerrungen an den Tag gebracht werden. Dabei kann wiederum nicht rigoros von einem festen Maßstab ausgegangen werden, was denn nun als verzerrt und anomal zu gelten hat und was als normal anzusehen ist. Vielmehr wird im Sinne von Uwe Jopp ständig zu überprüfen sein, ob nicht aktualisierte Verdrängungen Perspektiven eröffnen und offen halten können, wenn es um die Aufrechterhaltung je verschiedener Forderungen nach Veränderungen der sozialen Verhältnisse im

Hinblick auf die Einlösung motivationaler Ansprüche des Individuums geht. Ein verzerrtes oder anomales Verhalten und Darstellen ist nicht weniger wahr als ein sogenanntes normales.

> Als Signal und Auskunft über unerträgliche soziale Verhältnisse kann es sogar sinnvoller sein, als sich weiterhin unter größten Anstrengungen normal zu verhalten. Sinn entsteht in der Korrelation von motivationalen Ansprüchen des Individuums an die Möglichkeiten, die das soziale System für es bereithält.
> (U.Jopp 1972, S. 31f.)

Diese Möglichkeiten gilt es ständig zu erweitern und in Einklang zu bringen mit dem gesellschaftlichen Entwicklungsstand als Grundlage für die Erfüllung von Wünschen und Bedürfnissen.
Ein Zugriff auf bildnerische Produkte in psychoanalytischer Absicht hat sorgfältig zu unterscheiden zwischen individuell bedingten Verdrängungen und eher sozial gesellschaftlich verursachten. Erstere verlangten nach individuellen Lösungsmöglichkeiten. Im zweiten Fall würde eine individuelle Lösung die Ursachen der Verdrängung nicht beseitigen können. Diese wäre bewußt zu machen und in ihren sozial gesellschaftlichen Zusammenhang zu stellen unter Hinweis auf "die Möglichkeit einer anderen, bzw. besseren Normalität". (U.Jopp 1972, S. 32)

Als zweite These formuliere ich:

3.2. Praktisches Tun ist ein Beitrag zur Ausbildung progressiver Funktionen der Persönlichkeit

Praktisches Arbeiten mit visuellen Mitteln ist dann für die Ausbildung der Persönlichkeit von Bedeutung, wenn Fähigkeiten und Handlungsmöglichkeiten aktualisiert oder neu gelernt werden, die in anderen Tätigkeitsbereichen nicht vermittelt werden können, unter-

drückt werden oder verkümmern. Die Erfahrungen des Gestaltenkönnens, der Fähigkeit also, ungeordneter Materie Form zu geben, die Erfahrungen des Machens und nicht Erleidens, von selbstbestimmter Aktivität und Eigeninitiative, dies alles sind Teilelemente der umfassenden Erfahrung von nichtentfremdeter Arbeit. Beim praktisch bildnerischen Tun können die Gegenstände und Materialien frei gewählt werden, die Art des Arbeitsvorgangs und dessen Ziel kann selbst bestimmt werden. Das heißt aber keineswegs, daß ein solches von äußeren Zwängen freigesetztes Arbeiten bloßer Spaß oder bloßes Amusement ist. "Wirklich freie Arbeiten, z.B. Komponieren ist grade zugleich verdammtester Ernst, intensivste Anstrengung." (Marx Grundrisse o.J., S. 505) Probleme und Hindernisse bei der Gestaltung gibt es selbstverständlich. Doch deren Überwindung kann ja gerade Betätigung der Freiheit und Erfahrung von nicht-entfremdeter Arbeit sein, da ihr Zweck nicht von außen bestimmt ist, sondern vom Individuum erst selbst gesetzt wird. Die konkreten praktischen Handlungen sind selbst bestimmt und die ihnen zugrundeliegenden oder gelernten Fähigkeiten sind Fähigkeiten zum selbst-bestimmten Handeln. Die dialektischen Beziehungen zwischen praktischen Handlungen und Fähigkeiten sind vielfältig. Dabei sind Fähigkeiten zunächst einmal individuelle Bedingungen für die Hervorbringung von konkreten Handlungen, während andererseits individuelle Fähigkeiten selbst durch eine Vielzahl von Handlungen entwickelt werden, und viele Handlungen sind zugleich Lernen und Praktizieren von Fähigkeiten. Übertragen auf die beiden Seiten der Handlungs-Fähigkeits-Beziehungen folgt daraus, daß praktische Handlungen und Fähigkeiten zu ein und demselben Aktivitätskreislauf gehören. Die Förderung praktischen Tuns ermöglicht die Aktualisierung bzw. das Lernen von Fähigkeiten, während eine ausgebildete Fähigkeitsstruktur Voraussetzung ist für

die Verwirklichung neuer konkreter Handlungen.

Wenn nun die von Engels in seinem "Anti-Dühring" formulierte These stimmt, nach der die wichtigste progressive Funktion der Gesellschaft die Entwicklung der Produktivkräfte ist, dann kann man im Anschluß an Lucien Sève in Bezug auf die Persönlichkeitsstruktur formulieren, daß "die wichtigste progressive Funktion der Persönlichkeit die Entwicklung der Fähigkeiten" ist. (L.Sève 1972, S. 319) Vergleicht man die Ausbildung individueller Fähigkeiten mit dem fixen Kapital einer ökonomischen Formation, so kann man mit Marx zu dem Schluß kommen, daß die Entwicklung individueller Anlagen und Fähigkeiten selbst capital fixe ist.

> Die Ersparung von Arbeitszeit gleich Vermehren der freien Zeit, d.h. Zeit für die volle Entfaltung des Individuums, die selbst wieder als die größte Produktivkraft zurückwirkt auf die Produktivkraft der Arbeit. Sie kann vom Standpunkt des unmittelbaren Produktionsprozesses aus betrachtet werden als Produktion von capital fixe; dies capital fixe being man himself.
> (Marx, Grundrisse o.J., S.599

Capital fixe bezogen auf die psychische Individualität als entfaltetes Fähigkeitsreservoir betrifft so die ganze Persönlichkeit und kann nicht als bloße Addition verstanden werden. Wer Erfahrungen praktischen Tuns in selbstbestimmtem, nicht entfremdeten Handeln gemacht und dadurch Fähigkeiten zu eben diesem Tun erworben hat, muß diese Erfahrungen nicht notwendig in eine Ecke abschieben, um sie gelegentlich als Freizeitbeschäftigung zu aktualisieren. Denn wer bessere Möglichkeiten zur Persönlichkeitsentfaltung kennt, kann solche Erfahrungen auch dann repräsentieren (wenn auch nur negativ), wenn in bestimmten Situationen Hindernisse einer derartigen Entfaltung entgegenstehen. So können durch praktisches Tun erworbene Fähigkeiten zu selbstbestimmtem Handeln progressive Funktionen der Persönlichkeit übernehmen, indem sie auf die Ausweitung

der als positiv erfahrenen Möglichkeiten in Bereiche drängen, die bisher deren Entfaltung verhinderten.

Auf der anderen Seite sind solche Erfahrungen ælbst Voraussetzung für die Möglichkeit von Veränderungen, nicht hintergehbare oder ersetzbare Orientierungspunkte. Die Übertragbarkeit von im Kunstunterricht gemachter Erfahrungen auf andere Lebensbereiche wird auch von einer eher psychoanalytischen Richtung der Kunstpädagogik diskutiert. Sie wird von Mitgliedern der sogenannten KEKS-Gruppe primär bezogen auf "eine immanente Veränderung des Systems Schule" (H.Mayrhofer/H.Wiesinger/W.Zacharias 1971, S. 58), von Diethart Kerbs unter den Stichworten 'utopische Funktion' und 'hedonistische Funktion' vertreten (vgl. D.Kerbs 1972, S. 72ff.) und von Jürgen Zimmer als 'befreiende Funktion', 'utopische Funktion' und 'realutopische Funktion' bezeichnet (vgl. J.Zimmer 1972, S. 67ff.). Solche Konzeptionen sind in ihrem Bezug auf Kräfte des Un- und Vorbewußten an einer psychoanalytischen Theorie orientiert und bedeuten so "Aktivierung einer Ursprünglichkeitsideologie, die einen gesellschaftlichen Bewußtseinsstand transzendieren hilft". (L.Kossolapow 1975, S. 189)
Wenn hier allerdings von Ausbildung progressiver Funktionen der Persönlichkeit die Rede ist als Erfahrung von und Fähigkeit zu selbstbestimmtem, nicht entfremdeten Handelns, so ist damit auch immer der jeweilige historische Aspekt von Entfremdung umfaßt, der immer wieder neu zu bestimmen und zu messen ist an den sozial gesellschaftlichen Möglichkeiten ihres Abbaus.

Gradmesser sind dann sowohl die individuell erfahrenen Möglichkeiten als auch die sozial gesellschaftlichen Voraussetzungen.

Die Bedeutung praktischen Tuns ist bisher gezeigt worden für eine Förderung der Ausdrucksfähigkeit und

für die Ausbildung progressiver Funktionen der Persönlichkeit. Wie wichtig ein solches Tun für bestimmte Erkenntnisprozesse sein kann, das soll im folgenden dargestellt werden. Ich formuliere als dritte These:

3.3. Praktisches Tun ist eine besondere Form sinnlicher Erkenntnis

In der kunstdidaktischen Kontroverse H.Möller-G.Otto spielt die Frage nach dem Stellenwert eines praktischen Umgangs mit Formen und Farben als Beitrag zur adäquaten Erkenntnis von visuellen Phänomenen eine besondere Rolle. Für Otto ist die fachtypische methodische Grundfigur des Kunstunterrichts das "Ineinander von Produktion und Reflexion" (G.Otto 1969, S. 200), die Betonung sowohl des Analyse- als auch des Handlungsaspektes. Diese Grundeinschätzung findet sich in Ottos "Kunst als Prozess im Unterricht" (1969) genau so wie in neueren Veröffentlichungen, so etwa den "Familienbildern" (1973, S. 46ff., 1974, S. 268ff.). Der Fachzielbestimmung "Kunstunterricht soll bildnerisch strukturieren lehren und im ästhetischen Bereich kommunizieren lehren" (G.Otto 1969, S. 185) steht in den "Familienbildern" folgende Beschreibung des Fachziels gegenüber: "ästhetische Objekte und Prozesse analysieren und realisieren" (G.Otto 1973, S. 47). Praktisches Tun ist für Otto also genauso wichtig wie das Analysieren visueller Gegebenheiten. Genau das kommt H.Möller verdächtig vor. Er vermutet, daß dieser Grundsatz indirekt noch mehr aussagt, "nämlich: Theoretisches Arbeiten allein führt nicht zum Verstehen von Bildern." (H.R.Möller 1971, S. 17) Möller nimmt an, daß für praktisches Arbeiten keine sachlichen Gründe angeführt werden können, sondern eher ideologische Begründungen untergeschoben sind, indem durch den Vorgang des Machens "die immer wieder deutlich werdende

Beschränkung auf die Sinnlichkeit des Kunstwerks als des formal Gegebenen" erkauft werden kann (H.R. Möller 1971, S. 18). Bestätigt findet Möller seine Ansicht darin, daß keine empirischen Untersuchungen zum praktischen Arbeiten, dessen Möglichkeiten und Grenzen, vorliegen. Der Satz "Malen ist so wichtig wie... [...] wurde nie empirisch bewiesen." (H.R. Möller 1971, S. 17) Der Stand der Fachwissenschaften hat sich in diesem Punkt jedenfalls bis heute nicht geändert. Es liegen keine empirischen Untersuchungen vor, die nach möglicher Effektivität praktischen Tuns gegenüber theoretischem Arbeiten fragen. Dieses fachwissenschaftliche Defizit kann natürlich im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht ausgeglichen werden, da der empirische Aufwand erheblich wäre. Denn untersucht werden müßten einmal die Möglichkeiten theoretischen Arbeitens im visuellen Bereich, wie weit ein nur theoretischer Zugriff reicht, was er leistet, wo er möglicherweise nicht ausreicht. Dieselben Fragestellungen wären dann zu übertragen auf Untersuchungen mit praktischem Arbeiten. Und schließlich wäre ein kombiniertes Vorgehen von theoretischem und praktischem Arbeiten zu erproben und nach dessen Leistungsmöglichkeiten zu befragen.
Obwohl also für die Verifizierung der dritten These, nach der praktisches Tun zum Erkennen von bestimmten Sachverhalten und Zusammenhängen beitragen kann, also eine besondere Form sinnlicher Erkenntnis ist, bisher kein empirisches Material zur Verfügung steht, erscheint mir ein solcher Zusammenhang von praktischem und theoretischem Erkenntnisprozeß wahrnehmungstheoretisch begründbar zu sein. Eine von mir durchgeführte "Pilotstudie" soll im Anschluß an die wahrnehmungstheoretische Begründung diesen Zusammenhang erhärten.

Wenn wir Wahrnehmung mit Piaget verstehen als wechselseitigen Vorgang von Assimilation (Aufbau einer inneren Struktur) und Akkomodation (Anpassung an reale

Umwelt; Objekte), so setzt das Wahrnehmen oder Hervorbringen von Zeichen und Gegenständen den Aufbau einer inneren Struktur voraus, in der sozusagen Symbole oder Vorstellungen ('sprachlich' oder 'bildhaft') von realen Tatbeständen gespeichert sind. (vgl. H.G.Furth 1972, S. 115/116 und das Diagramm der Piagetschen Theorie des Erkennens auf der folgenden Seite)

Der inneren Struktur kommt entscheidende Bedeutung im "Kreis des Erkennens" zu. An sie werden reale Ereignisse durch den Erkenntniskreis assimiliert und die innere Struktur selbst wird wiederum an die besonderen Merkmale der realen Ereignisse akkomodiert. Erst wenn sich der Erkenntniskreis geschlossen hat, ist ein reales Ereignis in ein erkanntes Ereignis umgeformt, ein reales Objekt in ein Objekt der Erkenntnis verwandelt. Dabei wird die innere Struktur besonders entwickelt und erweitert durch die mit der Erkenntnistätigkeit rückgekoppelte koordinierende Abstraktion.

Auf der Stufe senso-motorischen Erkennens kommt eine Erkenntnis erst dann zustande, wenn eine externe motorische Reaktion in den Erkenntniskreislauf mit eingeschlossen ist. Das bedeutet, daß auf dieser Stufe Erkennen nur auf einer praktischen Ebene möglich ist. Das ändert sich erst mit dem Erreichen der operationellen Stufe, auf der nun Erkenntnisprozesse möglich sind, die nicht an externe Akte gebunden sind. Der Erkenntniskreis kann nun geschlossen werden durch eine funktionelle Interiorisation, "die spezifische Bedingung eines Erkennens, für das die externe motorische Reaktion keine notwendige Voraussetzung mehr bildet, obwohl sie als Begleiterscheinung durchaus bestehen bleiben kann". (H.G.Furth 1972, S. 117)

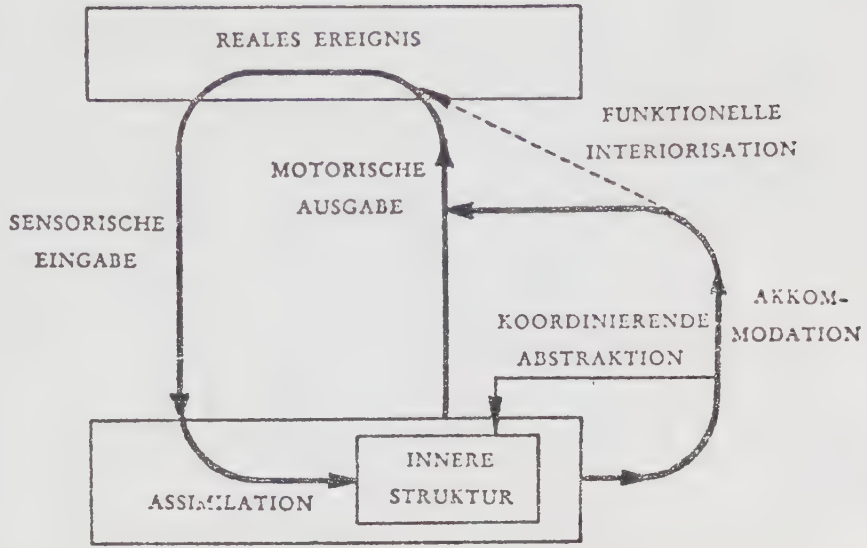


Abb. 3 Diagramm der Piagetschen Theorie des Erkennens

(aus : Furth 1972, S. 116)

Übertragen auf unsere Fragestellung kann gefolgert werden, daß Erkenntnisprozesse auch im visuellen Bereich prinzipiell nicht notwendig an praktisches Tun geknüpft sind. Wenn wir uns allerdings in Piagets Erkenntnismodell den Punkt "sensorische Eingabe" genauer ansehen, so kann die Bedeutung praktischen Tuns in einem neuen Licht erscheinen. Denn damit ist nicht nur Wahrnehmung, also der visuelle Sinn, gemeint, sondern alle Sinne sind angesprochen. Theoretisches Arbeiten beschränkt sich allerdings auf Wahrnehmen und Verbalisieren und ist nicht in der Lage, etwa haptische Dimensionen von Gegenständen zu repräsentieren, die erst durch den praktischen Umgang, das Anfassen etwa, aktualisiert werden können. Dies zum einen. Andererseits läßt sich die sensorische Eingabe, auch wenn man nur die Wahrnehmungsdimension beachtet, durch praktisches Tun erheblich differenzieren, was natürlich erweiternde Auswirkungen auf die innere Struktur des Erkenntnisprozesses haben muß. Denn durch praktisches Eingreifen in reale Ereignisse und Gegenstände können diese selbst entfaltet werden, es können andere Seiten aufgezeigt werden, die sich nur anschaulicher Betrachtung verschließen würden. Setzt man sich praktisch mit visuellen Phänomenen auseinander, so kann darin die Möglichkeit liegen, Sachverhalte und Zusammenhänge zu entdecken, die sich einem solchen konkreten Zugriff eher erschließen, als es bei distanzierter Betrachtung möglich ist.
Die Bedeutung praktischen Tuns kann so betrachtet in der differenzierten Entfaltung der Wahrnehmungsobjekte gesehen werden. Indem dadurch das Ausgangsmaterial des Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozesses selbst differenziert wird, erweitert sich die sensorische Eingabe als Grundlage für den Aufbau einer vielfältigen inneren Struktur. In diesem Sinne kann praktisches Tun eine besondere Form sinnlicher Erkenntnis sein.

4. Empirische Untersuchung zu den Erkenntnismöglichkeiten praktischen Tuns

Zur Prüfung dieser Hypothese ist von mir Anfang 1976 eine Untersuchung an einem Gymnasium durchgeführt worden, und zwar in der Jahrgangsstufe 11, Obersekunda. Die Schülerinnen und Schüler, mit denen ich gearbeitet habe, hatten sich für einen der beiden Grundkurse Kunst gemeldet, die je 14 Personen umfaßten. Mehr als ein Jahr vor diesem Grundkurs hatten die Schüler keinen Unterricht im Fach Kunst gehabt; kaum verwunderlich, denn an der Schule war bis dahin nur eine Planstelle mit einem Kunsterzieher besetzt. Diese Misere trifft allerdings nicht nur diese eine Schule, sondern zeigt sich zumindest an den Gymnasien in Nordrhein-Westfalen, wo Kunst/Visuelle Kommunikation immer noch Mangelfach ist. Die fachlichen Voraussetzungen der Schüler waren dementsprechend schlecht, was ihre Qualifikationen für die Analyse, Interpretation und den praktischen Umgang mit visuellen Phänomenen betraf. Es war deshalb notwendig, vor der eigentlichen Untersuchung wenigstens elementare Kenntnisse im visuellen Bereich zu vermitteln und die Zusammenhänge von formaler Gestaltung und ihrer Funktion für die Bedeutungsstrukturierung einsichtig zu machen.
Aufgrund der mit 28 sehr geringen Zahl von Testpersonen können die erzielten Ergebnisse selbstverständlich keinen Anspruch auf empirisch statistische Verallgemeinbarkeit erheben. Gültig sind sie nur für diese beiden Grundkurse. Als Hinweis für noch zu leistende umfassendere Untersuchungen nach den Erkenntnismöglichkeiten praktischen Tuns sind sie allerdings meiner Meinung nach von Bedeutung, da sie auf einzelne spezi-

fische Leistungsmöglichkeiten praktischen Tuns in begrenzten Bereichen abheben, diese allerdings deutlich hervorheben. Die geringe Zahl der Testpersonen einerseits und ein im Rahmen dieser Arbeit nicht zu vertretender größerer empirischer Aufwand für diesen Versuch andererseits sind maßgebend dafür gewesen, daß hier keine zusätzliche Auffächerung nach Geschlecht, Sozialstatus usw. vorgenommen worden ist.
Gegenstand der Untersuchung waren ein Werk der bildenden Kunst und eine Werbeanzeige: Franz Marcs "Rehe im Walde II", das in der Zeit um 1913/14 entstanden ist und heute in der Staatlichen Kunsthalle Karlsruhe hängt; eine Werbeanzeige der Zigarettenmarke "HB" aus der Illustrierten "Stern" vom 25. März 1976.
Zunächst wenden wir uns dem Bild von Franz Marc zu. Als Einstieg gebe ich einen ersten Analyseversuch, in dem die wichtigsten Form- und Farbzusammenhänge angegeben werden, deren Erkenntnis selbst Grundlage und Voraussetzung für die Interpretation ist. Die Ergebnisse der formalen Analyse werden dann zusammengefaßt, um als Bezugspunkte für die Untersuchung der Schülerarbeiten zu diesem Bild herangezogen werden zu können.

4.1. Bildanalyse

Auffallend ist zunächst ein annähernd gleichschenkliges Dreieck, das den größten Teil der Bildfläche einnimmt, dessen Basisecken allerdings von den Begrenzungen der Bildfläche abgeschnitten sind. Die Dreiecksform konstituiert sich im wesentlichen durch drei unterschiedlich groß dargestellte Rehe, die flächenparallel angeordnet sind. Während Muttertier und Kitz an der Basis der großen Dreiecksform lagern und diese

selbst erst bilden, ist der Rehbock in der Dreiecksspitze kompositorisch den beiden lagernden Tieren übergeordnet. Eine solche pyramidische Anordnung verbindet einmal die drei Tiere zu einer geschlossenen Gruppe, zum anderen gliedert sie diese Gruppe selbst in hierarchischer Ordnung, so daß der Rehbock sowohl als ein die Gruppe Schützender als auch Beherrschender erscheint.
Die Farbgebung der Rehe orientiert sich an den drei Primärfarben Rot, Blau und Gelb. So ist das Muttertier überwiegend rot gehalten, der Rehbock blau und das Kitz gelb. Bedeutend ist die Farbigkeit der Flächen zwischen den einzelnen Rehen. Hier werden ebenfalls die drei Körperfarben der Rehe verwendet, nun aber nebeneinandergesetzt als Verbindungen von Rot-Blau, Rot-Gelb und Blau-Gelb, so daß die Beziehung der einzelnen Tiere untereinander und die Gruppenzugehörigkeit durch die Farbgebung gefestigt wird.

So zielen sowohl Komposition (hierarchische Kompositionsform des Dreiecks) als auch Farbgebung (ineinandergreifende Verwendung der Primärfarben Rot, Blau und Gelb) gemeinsam und in gegenseitiger Unterstützung auf die Zusammengehörigkeit und Geschlossenheit der lagernden Rehgruppe.
Was nun die naturhafte Umgebung der Gruppe betrifft, so ist diese durch vielfältige Form- und Farbbeziehungen auf jene bezogen und mit ihr verwoben. So setzt sich etwa der Hals des Muttertieres fort in einer Fiederform, die Form des Kopfes und der Ohren beim Rehbock wiederholen sich an versetzter Stelle weiter oben, Naturformen überlagern sowohl den Rehbock als auch das Kitz. Die gesamte Bildfläche gliedert sich in vielgestaltige Formelemente, die sich bilden aus sich kreuzenden und überlagernden Linien, als Kurven, Horizontalen, Vertikalen und Diagonalen, und das Bild mosaikartig überziehen.

Die Farbverteilung zeigt gleiche Integrationsbestrebungen. So werden für die naturhafte Umgebung die Körperfarben der Rehe Rot, Blau und Gelb mit ihren Abstufungen verwendet, und auch das besonders im linken oberen Feld konzentrierte Grün tritt auf der gesamten Bildfläche wieder auf, sogar, wenn auch sparsam, in den Tierformen.
Die Verwendung gleicher Farben- und Formelemente für Tier- und Naturformen läßt diese als in jene integriert erscheinen, verbindet beide zu einer verwobenen Einheit. Andererseits sind allerdings die Rehe aus der naturhaften Umgebung hervorgehoben, und zwar einmal durch die eher körperhafte Formgebung, dann durch die Konzentrierung der Primärfarben Rot, Blau und Gelb.
Untersucht man derartige Qualitäten von Formen und Farben genauer, so lassen sich flächig-räumliche Ambivalenzen, wie jene von Integration und Hervorhebung, in nahezu allen Bildfeldern wiederfinden, erreicht durch die verschiedensten Verwendungsarten der Farben als Kontraste (Farbkontraste, warm-kalt, aktiv-passiv, nah-fern, schwer-leicht) und der Formen (flächig-plastisch). So wirkt etwa das Rot des Muttertieres schwer, aktiv, warm und hebt sich, unterstützt durch die plastische Gestaltung des Körpers, gegenüber dem Rehbock räumlich ab, der in kaltem, passivem und leichtem Blau gehalten ist und unter formalen Gesichtspunkten eher flächig gestaltet ist.
Räumlichkeit stellt sich weiterhin durch die Transparenz der verwendeten Farben her, deren durchscheinende Qualität Tiefe des Bildraumes angibt, in dem sich zuweilen Formen finden, die den Charakter von lichtdurchschienenen Prismen annehmen. Dies gilt sowohl für die Tiergruppe als auch für die sie umgebende Natur.
In die Fläche zurückgenommen und relativiert wird solche plastische Räumlichkeit durch das die Bildfläche

netzartig überziehende Liniengeflecht. Aufgrund solcher Ambivalenzen entsteht ein an keiner Stelle eindeutig faßbarer Farbraum, der sich von der Realität entfernt und abhebt, zugunsten der Konstituierung eines idealisierten Zustands, der nicht utopisch Zukunft vorwegnimmt, sondern rückwärtsgewandt einer verlorenen Ursprünglichkeit, Naturgeborgenheit und heilen Welt nachtrauert.
Wir sind nun an einem Punkt angelangt, an dem, über die ersten grundlegenden, auf die Ergebnisse der formalen Analyse, die erkannten Elemente des Aufbaus und ihrer Zusammenhänge sich stützenden Bedeutungszuordnungen hinaus,ein umfassender interpretativer Zugriff notwendig wird. Die wichtigsten Ergebnisse der Formanalyse und ihrer Bedeutungszusammenhänge sollen hier noch einmal stichpunktartig zusammengefaßt werden, um sie als Bezugspunkte für die Auswertung der Schülerarbeiten verwenden zu können.

Farbqualitäten:
Aufgrund leuchtend und transparent verwendeter Primärfarben in Kontrasten von hell-dunkel, warm-kalt, aktiv-passiv wird Räumlichkeit geschaffen.

Formqualitäten:
Die aus sich kreuzenden Linien entstehenden verschiedenen Formelemente, eckig-gerundet, größer-kleiner, sind flächig angeordnet. Zusammen mit der Räumlichkeit der Farbqualitäten wird eine Ambivalenz von Raum und Fläche erzielt, so daß die Darstellung an keiner Stelle eindeutig faßbar wird, also imaginär bleibt.

Weiterführende Auslegung: Das Dargestellte wird als ein nicht erreichbarer Zustand begriffen, der ersehnt, aber nicht realisierbar ist.

Farbzusammenhänge und deren Bedeutung:
Farbflächen mit dominierenden Farben Rot, Gelb, Blau, Grün, die über Tier- und Naturformen hinweggehen. In

Farbflächen konzentrierte Farben tauchen in anderen Bildteilen wieder auf. Dadurch wird eine Integration von Tier- und Naturformen erzielt. Weiterführende Auslegung: Die Zusammengehörigkeit der Tierfamilie und deren Einheit mit der Natur wird als idealer Zustand von Geborgenheit angegeben.

Formzusammenhänge und deren Bedeutung:
Hierarchische Anordnung der Rehe in einem großen Dreieck. Verwendung gleicher formaler Elemente: Dreieck, Romben, Rechtecke, gerundete Formen) für Tier- und Naturformen. So wird die Rehgruppe als Bedeutungsträger hervorgehoben, gleichzeitig aber in die Natur integriert und mit ihr verwoben. Weiterführende Auslegung: Postulierung einer naturbegründeten Rollenverteilung in der Familie, wobei die Vaterfigur die Führung übernimmt. In seiner naturhaften Verbundenheit ist das Tier noch heil und allein fähig, in einer besseren Welt zu leben. Der Mensch ist dazu nicht in der Lage und unfähig, sich eine verbesserte Welt zu schaffen. Weiterführender Hinweis von Franz Marc:

> Der unfromme Mensch, der mich umgab (vor allem der männliche) erregte meine wahren Gefühle nicht, während das unberührte Lebensgefühl des Tieres alles Gute in mir erklingen ließ. Und vom Tier weg leitete mich ein Instinkt zum Abstrakten, das mich noch mehr erregte; zum zweiten Gesicht, das ganz indisch-unzeitlich ist und in dem das Lebensgefühl ganz rein klingt. Ich empfand schon sehr früh den Menschen als 'häßlich'; das Tier schien mir schöner, reiner;(Franz Marc, 1920, S. 50).

Hier deutet sich schon an, daß eine tiefergehende Interpretation zurückgehen muß einmal auf andere Zeugnisse des Malers, um die einzelnen Bildwerke erschöpfender erfassen zu können. Dann muß die historische Situation berücksichtigt werden, in der das Bild entstanden ist, und welche Bedeutung dann dem Rückzug in idealisierte naturhafte Ursprünglichkeit und Glücks-

ideologie in einer Zeit industrieller Revolution und wilhelminisch imperialistischer Hochblüte zukommt. An dieser Stelle können das nur Hinweise sein, auf die jetzt nicht näher eingegangen zu werden braucht, da dies über die ersten grundlegenden Zusammenhänge von formaler Analyse und Bedeutung hinausgeht. Daran aber sollen gerade die Leistungen eines praktischen Zugangs erprobt werden, wenn behauptet wird, praktisches Tun sei eine besondere Form sinnlicher Erkenntnis. Diese Hypothese bezieht sich also nur auf eine niedrige Interpretationsstufe.

Nun zu den Schülerarbeiten. Einem Grundkurs (A) mit 14 Schülern wurde ein schriftliches Interpretationsthema gestellt, der andere Kurs (B) mit ebenfalls 14 Schülern erhielt eine kombinierte praktisch-schriftliche Aufgabe.
Das Thema (A) lautete:
Betrachten Sie das Ihnen vorliegende Bild unter den für die Bildanalyse wichtigen Gesichtspunkten und untersuchen Sie, ob sich von der formalen Analyse her Aussagen über die Bedeutung des Bildes machen lassen.

Die Arbeiten habe ich unter den Gesichtspunkten Farb- und Formqualitäten, Farb- und Formzusammenhänge, Bedeutung der Farben und Formen ausgewertet, so wie sie zu der vorgestellten Bildanalyse zusammengefaßt worden sind, und diesen noch den Punkt der Farb- und Formidentifikation hinzugefügt, der Fähigkeit also, die einzelnen Farben des Bildes, ihre Abstufungen, die Linien und Einzelelemente überhaupt wahrnehmen und unterscheiden zu können. Die Ergebnisse der schriftlichen Schülerarbeiten sind in einer Tabelle zusammengestellt. (vgl. Schema A: schriftl. Arbeit)

Analysekategorien \ Schüler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
Farbidentifikation: Rot, Gelb, Grün, Blau, Abstufungen	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	100 %
Farbqualitäten: leuchtend + transparent hell - dunkel warm - kalt aktiv - passiv	X			X	X	X		X		X	X	X		X	64,2%
Farbzusammenhänge: Farbflächen mit dominierenden Farben, die über Natur + Tierformen hinweggehen	X			X											14,3 %
Bedeutung d. Farben: Integration d. Formelemente von Tier und Natur. Schaffung imaginärer Räumlichkeit durch Transparenz d. Farben	X														7,1%
Formidentifikation: Linien, Dreiecke, Rechtecke, gerundete Formen	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	100 %
Formqualitäten: flächige Anordnung, eckig - gerundet groß - klein	X	X		X	X	X			X	X	X	X		X	71,4 %
Formzusammenhänge: Zusammenhang der 3 Reihe in großem Dreieck. Gleiche Formelemente für Tier und Natur. Verbindung d. Einzelelemente mit Hilfe durchgezogener Linien	X			X								X			21,4%
Bedeutung d. Formen: Integration von Tier und Natur	X											X			14,3%

Schema A: schriftl. Arbeit

Auffallend ist zunächst das deutliche prozentuale Abfallen von 100% bei der Farbidentifikation bis zu 7,1% bei der Bedeutung der Farben, dann ein entsprechendes Absinken von 100% bei der Formidentifikation auf 14,3% bei der Bedeutung der Formen. Diese Verteilung entspricht den unterschiedlichen Komplexitätsgraden der einzelnen Analysekategorien, die sich in einer Reihenfolge von grober und relativ undifferenzierter "Identifikation" über die einzelnen "Qualitäten" und "Zusammenhänge" bis hin zur spezifischen und differenzierten "Bedeutungsstrukturierung" erstrecken. Einschränkend sei vermerkt, daß der vergleichbar hohe Prozentanteil positiver Schülerergebnisse in den Bereichen Form- und Farbidentifikation bzw. Form- und Farbqualitäten zustande kommt, da der positive Bewertungspunkt auch dann gegeben wurde, wenn nicht alle ausdifferenzierten Analysekategorien erfüllt worden sind. So wurde z.B. die Kategorie Farbqualitäten positiv bewertet, obwohl etwa die passiv -aktiv-Kontraste in der Aufzählung fehlten, die anderen Kategorien in diesem Bereich aber erkannt wurden. Die klare Trennung der unterschiedlichen prozentualen Stufen wird dadurch allerdings nicht beeinflußt. Die äußerst geringen positiven Ergebnisse bei der Bedeutungsstrukturierung sind erklärbar, wenn man sich vergegenwärtigt, daß Grundlage und Voraussetzung von Interpretation die Erkenntnis auch formaler Zusammenhänge ist. Dieser Punkt ist ebenfalls mit 14,3% bzw. 21,4% verhältnismäßig gering besetzt. Hier bestätigt sich der mit Piaget formulierte wahrnehmungstheoretische Zusammenhang, nach dem der Aufbau einer differenzierten inneren Struktur einer differenziert entfalteten sensorischen Eingabe bedarf. Wenn die Zusammenhänge des Wahrnehmungsmaterials nicht entsprechend repräsentiert werden, kann es auch nicht zum Aufbau einer angemessenen inneren Struktur, zur Erkenntnis und Bedeutungsstrukturierung kommen, da ihr die

Grundlage entzogen ist. Wäre es möglich, den Anteil der Schüler an der Erkenntnis formaler Einzelelemente und ihrer Zusammenhänge zu erhöhen, so kann das die Voraussetzung dafür sein, daß entsprechend mehr Schüler zu einer begründeten Interpretation kommen können.

Wenn wir uns die Ergebnisse der kombinierten praktisch-schriftlichen Arbeiten des anderen Kurses (B) ansehen (vgl. dazu Schema B), so stellt sich zunächst ein ähnliches Bild wie bei dem Schema (A) dar. Thema B lautete:
Skizzieren Sie den formalen Bildaufbau in seinen wesentlichen Zügen und stellen Sie einen Farbverteilungsplan her, bei dem Sie die jeweils dominierenden Farben zu Farbflächen zusammenfassen. Versuchen Sie aufgrund der formalen Form- und Farbanalyse Schlüsse über die Bedeutung des Bildes zu ziehen.

Ebenfalls haben wir hier einen in Stufen abfallenden Prozentanteil vorliegen, den Komplexitätsgraden der Analysekategorien entsprechend. Allerdings sind die einzelnen Stufen nicht mehr so hoch. Sie vermindern sich relativ gleichmäßig, außer bei den "Formzusammenhängen", um 1/4 bis 1/2 der jeweils vorgängigen Prozentzahl. So sind dann auch die Kategorien der Bedeutungsstrukturierung mit jeweils 28,6% mehr als doppelt so hoch besetzt wie die entsprechenden Analysekategorien im Schema A. Als besonders deutlich kann der Unterschied bei den Ergebnissen der Farb- und Formzusammenhänge verbucht werden, der bei den Farbzusammenhängen in den kombiniert praktisch-schriftlichen Arbeiten viermal so hoch ausgefallen ist wie bei den entsprechenden nur schriftlichen Arbeiten, und sich immerhin noch dreimal so hoch bei den Formzusammenhängen ergibt.
Der auch praktische Zugriff auf das Bild von Franz Marc hat es demnach erleichtert, einmal die psycho-

Schüler / Analyse-kategorien	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
Farbidentifikation: Rot, Gelb, Grün, Blau, Abstufungen	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	100 %
Farbqualitäten: leuchtend + transparent hell – dunkel warm – kalt aktiv – passiv		X	X	X			X	X	X	X		X	X	X	71,4 %
Farbzusammenhänge: Farbflächen mit dominierenden Farben, die über Natur- + Tierformen hinweggehen		X	X	X			X		X	X		X		X	57,1 %
Bedeutung d. Farben: Integration d. Formelemente von Tier und Natur. Schaffung imaginärer Räumlichkeit durch Transparenz d. Farben			X				X		X	X					28,6 %
Formidentifikation: Linien, Dreiecke, Rechtecke, gerundete Formen	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	100 %
Formqualitäten: flächige Anordnung, eckig – gerundet groß – klein		X	X	X			X	X	X	X		X	X	X	71,4 %
Formzusammenhänge: Zusammenhang d. 3 Reihe in großem Dreieck Gleiche Formelemente für Tier und Natur Verbindung d Einzelelemente mit Hilfe durchgezogener Linien		X	X	X			X	X	X	X		X		X	64,2 %
Bedeutung d. Formen: Integration von Tier und Natur			X				X		X	X					28,6 %

Schema B: Kombiniert prakt.-schriftl. Arbeit

logische Barriere des Bildrandes bei der Vervollständigung des großen Dreiecks zu überwinden, dann die Erkenntnis durch die ständige Verwendung ähnlicher Formelemente zu fördern, daß Tier- und Naturformen gleich integrativ behandelt werden, und schließlich hat der angefertigte Farbverteilungsplan die Farbzusammenhänge der dargestellten Tier- und Naturformen deutlicher hervortreten lassen. Gegenüber dem nur theoretischen Zugriff hat in diesem Fall das praktische Tun zur differenzierten Entfaltung des komplizierten Wahrnehmungsobjektes beigetragen, die selbst Voraussetzung und Grundlage für eine Bedeutungsstrukturierung ist. Allerdings sind nur etwa die Hälfte der Schüler zu einer Bedeutungszuordnung gekommen, die vorher die Kategorien Form- und Farbzusammenhänge erfüllt hatten. Das weist auf einen qualitativen Sprung hin, der zwischen einer eher formalen Auflistung und Zusammenstellung von Einzelelementen und ihrer Strukturen hin zu einer Bedeutungsstrukturierung stattfindet. Zwar ist nur von solchen Schülern eine Bedeutungszuordnung geleistet worden, die auch die Farb- und Formzusammenhänge repräsentiert haben, doch umgekehrt ist die Kenntnis formaler Zusammenhänge keine Garantie für richtige Bedeutungszuordnungen. Die adäquate Repräsentation von Farb- und Formzusammenhängen ist damit eine notwendige, jedoch keine hinreichende Bedingung für Bedeutungsstrukturierungen.

Weiterhin kann man aus dem Vergleich von Schema A und B ablesen, daß Interpretationen prinzipiell nicht notwendig an praktisches Tun geknüpft sind. Dies stimmt mit der wahrnehmungstheoretischen Begründung nach Piaget überein. Denn auch im Grundkurs A, in dem nur theoretisch gearbeitet wurde, ist man zu einer angemessenen Bedeutungszuordnung gekommen, auch wenn der prozentuale Anteil mit 7,1% bzw. 14,3% gegenüber den kombinierten praktisch-theoretischen Arbeiten mit 28,6% sehr gering ist.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß ein auch praktischer Zugriff auf komplexe visuelle Phänomene den Wahrnehmungsprozeß differenzieren kann und damit die spezifische Erkenntnis ihrer Bedeutungszusammenhänge erleichtert. Damit ist in diesem Fall die Annahme bestätigt worden, nach der praktisches Tun eine besondere Form der Erkenntnis sein kann.

4.2. Anzeigenanalyse

Nun zum zweiten Gegenstand der Untersuchung, einer Werbeanzeige der Zigarettenmarke "HB", die u.a. in der Illustrierten "Stern" vom 25.3.1976 abgedruckt war. Auch hier werde ich zunächst als Einstieg einen ersten Analyseversuch geben, um dessen Ergebnisse dann mit in die Untersuchung der Schülerarbeiten einbeziehen zu können.

Schon von der quantitativen Flächenaufteilung her gesehen wird die Anzeige von drei Elementen beherrscht: der im Originalformat wiedergegebenen geöffneten "HB" Zigarettenpackung mit dem sie umhüllenden "Königsmantel", dem jungen Mann und der jungen Frau. Die beiden Personen stellen sich als lachendes, gut gelauntes Paar im Partnerlook vor, der die Gemeinsamkeit ihrer Lieblingsfarben herausstreicht. Sie tragen gemeinsam eine Reisetasche, auf der ein Strauß Blumen liegt, so daß man annehmen kann, hier wird ein Ausflug oder eine Reise unternommen, bei der man vielleicht Freunde besucht, die natürlich liebe Freunde sein müssen, denn man bringt ihnen ja schließlich Blumen mit. Wochenendstimmung und Unternehmungslust machen sich breit und ziehen eine allumfassende gute Laune nach sich, deren Requisiten außer Reisetasche und Blumenstrauß noch eine Illustrierte als leichte Lektüre, in der man zum Vergnügen blättern kann, eine

geöffnete Zigarettenpackung und eine angezündete Zigarette in der Hand des Mannes sind. Außer den Requisiten der guten Laune deuten auch Gestik und Mimik darauf hin, daß man sich freut, endlich aus dem Alltag mit seiner Arbeit, seinen Schwierigkeiten und Mühen entlassen zu sein, freigesetzte Zeit für den Ausflug oder die Unternehmung am Wochenende zur Verfügung zu haben. Das Paar gehört so einer entlasteten, gut gelaunten Werbesituation an, die von einem sie im Hochformat umgebenden Streifen eingefaßt und umrahmt, Bildcharakter annimmt. Von der gerahmten Darstellung abgehoben oder gleichsam dieser vorgelagert, scheint eine original große "HB"-Zigarettenpackung tatsächlich auf der unteren rechten Ecke der Bildsituation zu liegen. In solch exponierter Stellung dem Betrachter zugewandt, rückt sie diesem in greifbare Nähe, fordert ihn auf, sich zu bedienen.

Einerseits von der Bildsituation abgehoben, ist die "HB"-Zigarettenpackung gleichzeitig mit dieser verbunden. Der auf der Packung selbst aufgedruckte "Königsmantel" wiederholt sich in vergrößerter Form in der Bildsituation und umhüllt die geöffnete Zigarettenschachtel. An einer Seite den Bildrand überschneidend, was die plastische Wirkung der Umhüllung verstärkt, zieht so der Mantel die "HB"-Packung in die Bildsituation, integriert jene in diese.

Neben dem Königsmantel mit Krone tauchen noch weitere auf der "HB"-Packung abgedruckte Elemente in der gerahmten Bildsituation wieder auf, werden flächig in diese eingebracht. So einmal das Markenzeichen der Zigarettenfirma, ein Kreis mit zwei stilisierten Raucherköpfen, dann der Name der Firma selbst: Haus Bergmann. Und auch die geöffnete Zigarettenschachtel tritt verkleinert in der Bildsituation wieder auf.

So wird durch die Verwendung gleicher Formelemente für die Bildsituation und die "HB"-Zigarettenpackung die Vorstellung vermittelt, als handele es sich bei

der gerahmten Situationsdarstellung selbst um eine "HB"-Packung, als sei der Inhalt der Bildsituation gleichsam der Inhalt von "HB"-Zigarettenschachteln. Danach sollen sich also nicht nur profane Zigaretten in der Schachtel befinden, sondern mehr, nämlich das Flair der Bildsituation, die gute Laune, die Aufbruchstimmung, die Entlastung vom Alltag.
Die Stimmung der Bildsituation wird im zugeordneten Werbetext "Gut gelaunt genießen" auf den Begriff gebracht, um gleichzeitig mit der Aufforderung an den Betrachter verknüpft zu werden, es dem dargestellten Paar gleichzutun und ebenfalls zu genießen.
Zu klären bleibt, worauf sich der Genuß beziehen soll: auf einen Ausflugsbeginn, eine Reiseunternehmung, eine Wochenendstimmung, alles mögliche Freizeitaktivitäten, die auf eine Entlastung drängen, weg aus dem Alltag. Oder bezieht sich die Aufforderung zum Genuß nur auf das Zigarettenrauchen. Beide Möglichkeiten werden durch die Darstellung ihres Alternativcharakters enthoben, da sie beide gleichzeitig in einer fest eingefaßten und umrahmten Situation realisiert werden. So münden sie in gemeinsamer Verschränkung in die Behauptung ein, nach der Zigarettenrauchen und eine entlastete Situation zusammengehören. So wird beiden der Zigarettengenuß unverzichtbar: denjenigen, die sich keine Entlastungssituation schaffen können, werden Zigaretten gleichsam als Surrogat angeboten, und denen, die es etwa im Freizeitbereich doch schaffen, als notwendiges Zubehör gereicht.

Ist im formalen Zusammenhang der Elemente die Integration von dargestellter Bildsituation und "HB"-Packung angelegt, so wird diese durch die Art der Farbgebung zur Vollendung gebracht. Dabei wird die "HB"-Packung gleichsam als Farbpalette für die gesamte Werbeanzeige benutzt, ihre Farben sind auch diejenigen der Bildsituation. In einer Gegenüberstellung von "HB"-Packung und Situation soll dies deutlich gemacht werden.

"HB"-Packung	Situation
ROT: Königsmantel, Krone, Schrift, Firmenzeichen	ROT: Lippen der Frau, Halstuch, Blumen, Königsmantel, Krone
GELB: Streifen am unteren und oberen Packungsrand, Firmenzeichen	GELB: Streifen der Situationsumrahmung, Firmenzeichen, Hose des Mannes, Bluse der Frau, Blumen, Streifen der Illustrierten
ORANGE: Königsmantel, Krone	ORANGE: Oberhemd des Mannes, Blumen, Königsmantel, Krone
BRAUN: Zigarettenfilter, Bundesadler auf der Banderole	BRAUN: Schuhe, Haare, Griffe und Kanten der Reisetasche, Karo des Sakkos
WEISS: Packungsgrund, Banderole, Zigarettenpapier	WEISS: Bildgrund, Abstufung nach Beige im Kostüm, Sakko und Reisetasche
BLAU: Banderole und blau schimmerndes Silberpapier	BLAU: Banderole
-	abgedunkeltes GRÜN: Blumengrün
SCHWARZ: Schrift	SCHWARZ: Schrift

Die Farben Rot, Gelb, Orange sind dominierend. Sie übernehmen Signalfunktion gegenüber dem Betrachter als kennzeichnende Farben für die Marke "HB" und der mit ihr verbundenen Gute-Laune-Situation. Die verwendeten Farbqualitäten sind leuchtend, warm, aktiv und konnotieren so eine sommerliche, angenehme und dynamische Stimmung, die die Entlastung vom Alltag unterstreicht, das außerordentlich Erfreuliche der Aufbruchsituation darstellt. Die Verwendung einer gemeinsamen Farbskala für "HB"-Packung und Bildsituation verbindet beide zu untrennbarer Einheit. Durch die

Übertragung der Packungsfarben auf die dargestellte Situation und das Eingehen der Situationsfarben in die Packung erscheinen beide in gegenseitiger Integration.
So verstärkt sich die schon in der formalen Konstellation ablesbare Behauptung, nach der "HB"-Zigaretten unbedingt zu einer entlasteten Situation dazugehören und der Inhalt der Situation gleichsam auch Inhalt der Zigarettenpackung ist. Wer "HB" kauft, kauft nicht nur Zigaretten. Er soll mehr bekommen: Gute Laune und Entlastung vom Alltag.

Wenden wir uns nun den Schülerarbeiten zu, die mit dieser Werbeanzeige gemacht worden sind. Dem einen Grundkurs (A_1) wurde wieder ein schriftliches Interpretationsthema gestellt:
Analysieren Sie die Form- und Farbzusammenhänge der vorliegenden Werbeanzeige und versuchen Sie, Aussagen über Bedeutung und Absicht der Anzeige zu machen.

Auch diese Arbeiten sind mit Hilfe der Analysekategorien Farb- und Formidentifikation, Farb- und Formqualitäten, Farb- und Formzusammenhänge und Bedeutung von Farben und Formen ausgewertet worden. Die Ergebnisse der schriftlichen Schülerarbeiten habe ich wiederum in einer Tabelle zusammengefaßt (vgl. Schema A_1: schriftl. Arbeit).

Auffallend ist zunächst der relativ hohe Prozentanteil in den Analysekategorien, die noch nicht auf eine Bedeutungsdimension abheben, und der dann so starke Abfall auf 28,6% bzw. 14,3% in den Feldern Bedeutung von Farben und Formen. Dieses Ergebnis signalisiert, daß eine differenzierte Analyse von Farb- und Formzusammenhängen keine Garantie für eine richtige Bedeutungszuordnung ist, daß die adäquate Repräsentation formaler Strukturen wohl eine notwendige, jedoch keine hinreichende Bedingung für die Interpretation ist. Dies wurde schon anhand der Untersuchung des Bildes

von F.Marc bestätigt, auch wenn da noch der prozentuale Abstieg nicht so steil war. Um zu einer angemessenen Bedeutungsstrukturierung zu kommen, müßte im Unterricht in diesem Fall Wissen vermittelt werden, das sich etwa auf die Funktionen von Werbung im Prozeß der Warenzirkulation bezieht und auf Probleme symbolischer und realer Bedürfnisbefriedigung eingeht. Das bedeutet eine möglichst umfassende theoretische Aneignung realer gesellschaftlicher Zusammenhänge.
So verwundert es auch nicht, daß der Grundkurs B_1 mit der kombiniert praktisch-schriftlichen Aufgabe in diesem Punkt zu keinem besseren Ergebnis kommen konnte (vgl. Schema B: kombiniert praktisch-schriftliche Arbeit), da die Leistung praktischen Tuns in der differenzierten Entfaltung des Wahrnehmungsobjektes liegt, nicht in dessen interpretativer Einordnung. Das jedenfalls hat der vorherige Versuch ergeben.

Das Thema B_1 lautete:
Skizzieren Sie den formalen Aufbau der Ihnen vorliegenden Werbeanzeige in seinen wesentlichen Zügen und stellen Sie einen Farbverteilungsplan her. Versuchen Sie anhand der formalen Form- und Farbanalyse Aussagen über Bedeutung und Absicht der Werbeanzeige zu machen.

Im Vergleich mit der nur schriftlichen Arbeit A_1 ist über die prozentuale Gemeinsamkeit in den Feldern Bedeutung von Farben und Formen hinaus nicht einmal ein ausschlaggebender Unterschied in den anderen Analysekategorien feststellbar. Die Differenz zwischen den beiden Arbeiten liegt innerhalb von 3% bis 14%, wobei einmal der prozentuale Vorsprung bei A_1 liegt, dann umgekehrt bei B_2. Diese Unterschiede können somit keine Folgen der unterschiedlichen

Analyse-Kategorien \ Schüler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
Farbidentifikation: Rot, Gelb, Orange, Braun, Beige, Weiß, Blau, Grün	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	100 %
Farbqualitäten: leuchtend, warm, aktiv, Signalcharakter.	X	X		X	X	X	X		X		X	X	X	X	78,6 %
Farbzusammenhänge: Verwendung gleicher Farben für Packung und Situation		X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X	78,6 %
Bedeutung d. Farben: Integration von Situation + Packung, Vermittlung angenehmer Stimmung				X		X	X					X			28,6 %
Formidentifikation: Mann, Frau, Tasche, Blumen, Illustrierte, brennende Zigarette, kleine + große Zig. Packung, kl. + gr. Königsmantel mit Krone, kl. + gr. Firmenzeichen, Umrahmung	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	100 %
Formqualitäten: flächig – räumlich, aktiv, dynamisch, jung, lachend		X		X	X	X	X		X	X		X	X	X	71,4 %
Formzusammenhänge: Zusammenhalt d. Situation durch den Rahmen, gleiche Formelemente für Packung + Situation. Exponierte Frontstellung d. großen Zigarettenpackung		X		X		X	X		X	X		X	X	X	64,2 %
Bedeutung d. Formen: Integration von Situation + Packung, Vermittlung der Vorstellung, daß HB-Rauchen gleich Entfaltung aus dem Alltag sei. Aufforderung, HB zu kaufen						X						X			14,3 %

Schema A_1 : schriftl. Arbeit

Schüler / Analyse-Kategorien	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
Farbidentifikation: Rot, Gelb, Orange, Braun, Beige, Weiß, Blau, Grün	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	100 %
Farbqualitäten: leuchtend, warm, aktiv, Signalcharakter		X	X	X	X	X			X	X		X	X	X	71,4%
Farbzusammenhänge: Verwendung gleicher Farben für Packung und Situation	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	85,7%
Bedeutung d. Farben: Integration von Packung + Situation. Vermittlung angenehmer Stimmung					X					X				X	21,4%
Formidentifikation: Mann, Frau, Tasche, Blumen, Illustrierte, brennende Zigar., Kl. + gr. Zigarettenpackung, Kl. + gr. Königsmantel + Krone, Kl. + gr. Firmenzeichen, Umrahmung	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	100 %
Formqualitäten: flächig - räumlich, aktiv, dynamisch, jung, lachend	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X	85,7%
Formzusammenhänge: Zusammenhalt d. Situation d. den Rahmen. Gleiche Formelemente für Packung + Situation. Exponierte Frontstellung d. großen Zigar. - Packung	X	X	X		X	X		X	X	X			X	X	71,4%
Bedeutung d. Formen: Integration von Situation + Packung. Vermittlung der Vorstellung, daß HB-Rauchen gleich Entlastung aus dem Alltag sei. Aufforderung, HB zu kaufen					X					X				X	21,4%

Schema B_1 : kombiniert prakt.-schriftl. Arbeit

Methoden in der Bearbeitung des Gegenstandes sein. Sie lassen sich höchstens auf zufällige Unterschiede in der jeweiligen Grundkursstruktur zurückführen. Das würde aber bedeuten, daß bei diesem Werbebeispiel der auch praktische Zugriff keine besondere Form sinnlicher Erkenntnis war, keinen Beitrag leisten konnte zur differenzierten Entfaltung des Gegenstandes. Auch wenn diese Schlußfolgerung auf den ersten Blick plausibel erscheint, sollte man nicht zu vorschnell urteilen. Denn was hätten die Schüler an dieser Werbeanzeige noch wahrnehmen und beschreiben sollen, was sie nicht schon tatsächlich in diesem Fall wahrgenommen und beschrieben haben? Die relativ hohe Erfolgsquote in den Feldern, die die formalen Konstellationen abdecken, bestätigt das. Die Werbeanzeige war also nicht so kompliziert, als daß deren Elemente und ihre Zusammenhänge noch eines besonderen, eben praktischen Zugriffs, bedurft hätten, um den formalen Aufbau zu erkunden. Optimierend kann eine solche auch praktische Anstrengung sein, wenn es sich um ein komplexes visuelles Phänomen handelt, wie das im vorigen Beispiel der Fall war, also dann, wenn eine Differenzierung des Wahrnehmungsobjekts als Grundlage für eine Bedeutungsstrukturierung komplizierter ist und nicht so leicht einsichtig gemacht werden kann.

Ein weiterer Aspekt konnte noch durch ein anschließendes Gespräch mit den Schülern herausgestellt werden. Für die Erkenntnis des in Bezug auf die Analyse der Werbeanzeige wichtigen Farbzusammenhangs von Zigarettenpackung und dargestellter Bildsituation wurde vom Grundkurs A_1 im theoretischen Zugriff durchweg ein längerer Zeitraum benötigt, als das bei den Schülern mit der kombiniert praktisch-theoretischen Arbeit der Fall war. Die Verwendung immer gleicher Farbstifte für Situation und Zigarettenpackung machte diese sehr schnell auf den Farbzusammenhang aufmerksam.

Das praktische Tun war damit in diesem Punkt effektiver.

Zusammenfassend kann man sagen, daß die Bedeutung praktischen Tuns als besondere Form sinnlicher Erkenntnis im gezielten Einsatz bestehen kann, wenn es um die Entfaltung komplexer visueller Phänomene als Voraussetzung und Grundlage für die Bedeutungsstrukturierung geht und um die Optimierung bestimmter Lernprozesse.

5. Strukturgitter in allgemeindidaktischer und fachdidaktischer Sicht

In der Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Problemen praktischen Tuns wurde besonders der Handlungsaspekt im visuellen Bereich angesprochen, der sich auf die Förderung und Intensivierung menschlicher Expressivität bezog, als Beitrag zur Ausbildung progressiver Funktionen der Persönlichkeit beschrieben wurde und als besondere Form sinnlicher Erkenntnis ins Blickfeld kam. Damit wurde aber auch gleichzeitig, und das konnte besonders an den der empirischen Untersuchung zugrunde gelegten Bildbeispielen gezeigt werden, noch einmal die Notwendigkeit eines auch reflexiven Zugriffs auf visuelle Phänomene deutlich. Beides hat also eine Neustrukturierung des Unterrichtsfaches im visuellen Bereich zu berücksichtigen: sowohl die Ausbildung von Handlungskompetenzen als auch die Förderung von analytisch reflexiven Fähigkeiten. Nicht zu verwechseln mit dem methodischen Prinzip der Unterrichtskonzeption von G.Otto, dem Ineinander von Produktion und Reflexion, das ausführlich diskutiert worden ist und Schwächen besonders im gesellschaftstheoretischen Bereich offenbart hat! Da der Erwerb solcher Kompetenzen einer psychologischen, lernbezogenen Ausformulierung bedarf und auf einen gemeinsamen, eben visuellen Gegenstandsbereich bezogen ist, der fachwissenschaftlich zu begründen und gesellschaftstheoretisch abzusichern ist, kommen wir zu einem schon eingangs formulierten Hauptanliegen dieser Arbeit, das in der Konstruktion eines Kriterienzusammenhanges aus eben diesen Teilkriterien besteht, mit dem dann Inhalte im visuellen Bereich so für den Unterricht strukturiert werden

können, daß begründete Ziele und Kompetenzen auf der Handlungs- und Reflexionsebene vermittelt werden können. Solche Kriterienzusammenhänge nennt man in der Curriculumforschung 'didaktische Strukturgitter'. (vgl.bes. D.Lenzen/H.L.Meyer 1975, S. 185ff.)

Der vorliegende Strukturierungsversuch für den Unterricht im visuellen Bereich kann auf den seit etwa 1970 geleisteten und publizierten Arbeiten im Rahmen des fachdidaktisch-mittelfristigen Ansatzes der Münsteraner Arbeitsgruppe Didaktik aufbauen. Von den bereits für zahlreiche Fächer vorliegenden Strukturgittern (Arbeitslehre, Politik, Pädagogik, deutsche Sprache, Geschichte, Biologie, Wirtschaftswissenschaften, Religion, vgl. D.Lenzen/H.L.Meyer 1975, S. 191-195) wird das Strukturgitter für den deutschen Sprachunterricht für meinen Strukturierungsversuch von besonderer Bedeutung sein, da visuelle Informationsträger ebenfalls dem Bereich von Sprache angehören. Denn auch sie haben einen Objektbezug, dessen Untersuchung fachwissenschaftlich der Semantik obliegt, einen Mittelbezug, der dem Bereich der Syntax oder der Gestaltung zugeordnet ist und einen Interpretantenbezug, Untersuchungsgegenstand der Pragmatik (vgl. dazu u.a. C.S.Peirce 1965, S. 143ff., U.Eco 1972, S. 127ff., und die ausführliche Darstellung im Strukturgitterteil selbst, bes. in den Feldern 1,2,3). Der Unterschied zwischen verbalen und visuellen Zeichen liegt in ihrer Möglichkeit zur Abbildung begründet, eine Frage nach der Ikonizität von Zeichen. Verbale Zeichen haben nichts mit ihren bezeichneten Objekten gemein, weder materiale noch andere gemeinsame Eigenschaften. Ikonische Zeichen dagegen haben mit dem Gegenstand mehr oder weniger viele Eigenschaften, je nach dem Grad ihrer Ikonizität gemeinsam (was sich allerdings nicht auf ihre Ausdruckssubstanz bezieht), da sie ein Modell von

Beziehungen konstruieren, dessen Wahrnehmung dieselben Operationen erfordert, wie die Wahrnehmung tatsächlich vorhandener Gegenstände (vgl. U.Eco 1972, S. 213). Übertragen auf das Strukturgitter für den Primärsprachenunterricht trifft dieser Unterschied zwar die Inhaltlichkeit der einzelnen ausdifferenzierten Strukturgitterfelder (vgl. D.Lenzen 1973, S. 160) und wird darum für ein visuell-sprachliches Strukturgitter folgenreich sein müssen, nicht aber die Grunddimensionen der Strukturierung, denn sie beziehen sich auf Sprache nicht nur verbaler Art. So bezieht auch D.Lenzen selbst Sprachformen etwa der Gestik und Mimik in seine Überlegungen ein, auch wenn sie für ihn nur am Rande Bedeutung erlangen. (vgl. dazu die Ausführungen zur Parakommunikation bei D.Lenzen 1973, S. 228ff.) Die Charakterisierung visueller Zeichen als Informationsträger und damit als sprachliche Phänomene, wird den Zugriff auf Strukturierungsprinzipien des Sprachgitters ermöglichen.

Es erscheint mir jedoch sinnvoll, vorher noch zum Anliegen und zur Funktion fachdidaktischer Strukturgitter Stellung zu nehmen, zumal der Strukturgitteransatz nicht nur in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion eine starke Resonanz gefunden hat. (Zur Rezeption und Kritik des Strukturgitteransatzes vgl. D.Lenzen/H.L.Meyer 1975, S. 243-251) Dabei werde ich die Konzeption des Strukturgitteransatzes innerhalb allgemein-didaktischer Theoriebildung diskutieren, ihre Orientierung an einer als mittelfristig und fachdidaktisch gekennzeichneten Curriculumforschung darstellen und an geeigneter Stelle kritische fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Stellungnahmen heranziehen, besonders die von G.Otto und B.Fichtner (vgl. G.Otto 1974, S. 306f. und S. 322ff.; B. Fichtner 1975).

So ist bei Gunter Otto zu lesen, daß er bei der Entwicklung seiner sogenannten "Lerngitter" von dem Ansatz der didaktischen Strukturgitter ausgeht, eine Konzeption, "die dem Verfahren von Blankertz lediglich formal ähnelt: Lerngitter sind ebenso wie didaktische Strukturgitter (in der Regel) zweidimensionale Matrices." (G.Otto 1974, S. 306)Tatsächlich bestehen neben dieser doch wohl unwesentlichen formalen Ähnlichkeit keinerlei Übereinstimmungen (vgl. dazu auch D.Lenzen/H.L.Meyer 1975, S. 237).
In einem Lerngitter werden z.B. zu einem bestimmten Lehr-Lern-Inhalt (etwa "Dürerjahr", vgl. G.Otto 1974, S. 308ff.) von Lernenden und Lehrenden mögliche Aspekte gesammelt, die diesem Inhalt für unterrichtliche Zwecke abgewonnen werden können. Oder sie ordnen in einem zweidimensionalen Schema auf einer Seite Inhalte wie "Produktwerbung', 'Tourismuswerbung', 'Ästhetische Verwertung' und auf der anderen Seite die Lernbereiche 'Analyse (Theorieschwerpunkt)' und 'Visualisierung (Praxisschwerpunkt)' so an, daß man in den zwischen beiden Seiten entstehenden leeren Feldern abhaken kann, ob der jeweilige Inhalt einem oder gar beiden methodischen Aspekten zugänglich ist. So lassen sich Gunter Ottos 'Lerngitter' eher als Sammel- und Suchschemata bezeichnen, als zusammengestellte Kataloge möglicher Aspekte von Lehr-Lern-Inhalten bzw. Lehr-Lern-Medien.
Demgegenüber sind Strukturgitter didaktische Kriterienkomplexe. Sie stellen den Versuch dar, fachwissenschaftliche, gesellschaftstheoretische und psychologische Aspekte in einem begründeten Zusammenhang als didaktisches Kriterium zu vermitteln, mit dem curriculare Entscheidungen begründet und strukturiert werden können. Das wurde auch schon einleitend an einem Beispiel deutlich gemacht. Es handelt sich bei didaktischen Strukturgittern also weder um Lerninhaltskataloge, noch um Lernzielkataloge, sondern

> um einen soweit als möglich theoretisch begründeten Zusammenhang von Kategorien und Kriterien, mit dem die Vermittlung der an die Curriculumkonstruktion herangetragenen gesellschaftlichen Ansprüche mit den bereits vorliegenden oder noch zu suchenden Lernziel- und Lerninhaltssequenzen kontrolliert und kritisiert werden kann. (D.Lenzen/H.L.Meyer 1975, S. 196)

Die gesellschaftlichen Ansprüche an den jeweiligen Fachunterricht werden also zunächst einmal ernst genommen, um dann anschließend abzuwägen, welche Fremdinteressen im Unterricht angenommen oder abgewiesen werden müssen. Orientierungspunkt bei diesem Abwägen sind die Bedürfnis- und Interessenlagen der Schüler, für die der Erziehungswissenschaftler oder Pädagoge der Schulpraxis stellvertretend Partei ergreift. Das Eintreten für die Notwendigkeit einer Parteinahme für den noch unmündigen Schüler bedeutet nicht gleichzeitig, daß eine Beteiligung von Schülern bei curricularen Entscheidungen prinzipiell ausgeschlossen wird, was nach K.Heipcke und R.Messner zu einem dann unvermeidbaren "Legitimationsdefizit" führen muß. (vgl. K.Heipcke/R.Messner 1973, S. 354) Dazu ist einmal festzustellen, daß Legitimität sich nicht schon durch die bloße Beteiligung der Betroffenen an Entscheidungsprozessen einstellt, da diese durchaus gegen ihre eigenen objektiven Interessen sprechen und handeln können. Zum anderen sind sich die Mitglieder des Münsteraner Arbeitskreises Didaktik darüber einig, daß erst dann von legitimen Entscheidungen zu sprechen ist, wenn die Zustimmung derjenigen eingeholt wird, die von dem durch ein didaktisches Strukturgitter geplanten Unterricht betroffen sind. Daß so etwas realisierbar ist, zeigen in Ansätzen Erfahrungen, die beim Schulversuch Kollegstufe Nordrhein-Westfalen gemacht werden, für den die didaktischen Strukturgitter zunächst entwickelt worden sind. Aber ebenso deutlich ist auch, daß erst ein Anfang gemacht worden

ist. "Wir gehen davon aus, daß aufgrund der Zielvorstellungen des Strukturgitter-Konzepts nichts anderes als ein an Aktionsforschung orientiertes Implementationsmodell für die Strukturgitter entwickelt werden kann" und muß (D.Lenzen/K.L.Meyer 1975, S. 247; vgl.a. A. Gruschka/H.Kordes/H.L.Meyer/ F.Niemeier 1975).

Von B.Fichtner wird dem Ansatz didaktischer Strukturgitter bescheinigt, er sei "zur Zeit der einzige Versuch, umfassend das Legitimationsproblem didaktischer Entscheidungen aufzunehmen und konkret zu entfalten." (B.Fichtner 1975, S. 3) Kritisch angemerkt wird allerdings, daß die Gegenüberstellung von gesellschaftlichen Ansprüchen und Interessen der Schüler, also das Verhältnis von Gesellschaft und Individuum, in einer Weise erfolge, die zu mechanistisch sei. Die Ansprüche der Schüler seien nicht gegen Gesellschaft durchzusetzen, da es keine Gegnerschaft, sondern einen Zusammenhang von Individualität und Gesellschaftlichkeit gäbe, dergestalt, daß die Individualitätsentwicklung durch die aktive Aneignung des gesellschaftlichen Wesens vor sich gehe, also nicht gegen Gesellschaft, sondern gerade infolge seiner Gesellschaftlichkeit. "Individualität wird nicht trotz seiner Gesellschaftlichkeit hergestellt, sondern durch sie." (B.Fichtner 1975, S. 10)
Genau ein solches wechselseitiges Verhältnis von individuellen und gesellschaftlichen Ansprüchen liegt der Strukturgitterkonzeption zugrunde. Wenn auch dieses Wechselverhältnis in Blankertz"methodischer Leitfrage" noch nicht unmißverständlich zum Ausdruck kommt, indem er schreibt, daß "die individuell-subjektiven (anthropogenen) Voraussetzungen der Schüler mit dem objektiven Sachanspruch (der seinerseits sozio-kulturelle Bedingungen hat) zu vereinigen" seien (H.Blankertz 1971, S. 99), so präzisiert Gosta Thoma das

Verhältnis von individuellen und gesellschaftlichen Ansprüchen, die an den Unterricht herangetragen werden, als ein wechselseitiges. So sind sowohl gesellschaftliche Ansprüche als Voraussetzungen für Unterricht zu berücksichtigen und unter dem Aspekt individueller Ansprüche zu brechen, als auch umgekehrt individuelle Ansprüche als unterrichtliche Bedingungen aufzunehmen, die unter dem Aspekt gesellschaftlicher Ansprüche zu relativieren sind. (vgl. dazu G. Thoma 1972, S. 188f.) "Die didaktische Strukturierung besteht demnach in der Vermittlung beider Aspekte, nicht aber etwa darin, daß die individuellen Ansprüche gegen die gesellschaftlichen ausgespielt würden." (P.Menck 1975, S. 96)
Bei der Abwägung und Bewertung unterschiedlicher Ansprüche sind natürlich die gesellschaftstheoretischen Gesichtspunkte, auf die sich derjenige, der Entscheidungen fällt, stützt, von besonderer Bedeutung. Der Ansatz der didaktischen Strukturgitter beruft sich vor allem auf die Kritische Theorie der Frankfurter Schule, besonders wie sie von Jürgen Habermas vertreten wird. (vgl. D.Lenzen 1973 b, S. 97; H.Blankertz 1973, S. 25f.) Diese gesellschaftskritische Position wird so in das Strukturgitter aufgenommen, daß sie auf die "pädagogische Intentionalität" durchschlägt, sich also, wie wir gesehen haben, einmal auf die stellvertretende Parteinahme für den noch unmündigen Schüler bezieht. Dann werden aber auch anhand der gesellschaftstheoretischen Position die Schwächen anderer gegenwärtiger Curriculumstrategien deutlich gemacht. So kann der Konservatismus des situationsanalytischen Modells Saul B. Robinsohns (1967) kritisiert werden, in dem der Versuch gemacht wird, einen Deduktionszusammenhang zwischen Lebenssituation, Qualifikation und Inhalten herzustellen. Nicht zufällig spricht er von der 'Bewältigung' von Lebenssituationen,

"statt von der Selbstbestimmung des Lebens. Dieser Begriff ist eigentlich nur ein Indiz für die undialektische Interpretation des Subjekt-Objekt-Verhältnisses" (D.Lenzen 1973 b, S. 71). Die Bestimmung von Lebenssituationen durch Trendbrechungen "ebnet den Weg zum Primat eines technologischen Erkenntnisinteresses" und kommt so "in gefährliche Nähe einer Zweckrationalität", der kein kritisches Bewußtsein eignet." (D.Lenzen 1971, S. 122) So erscheinen im situationsanalytischen Modell die Lernenden selbst als Objekte, die sich ermittelten Lebenssituationen anzupassen haben.

Was das lehrtheoretische Modell der Berliner Schule betrifft, so ist dessen gesellschaftstheoretisches Defizit schon im Zusammenhang der fachdidaktischen Auseinandersetzung mit der Konzeption "Kunstunterricht" ausführlich dargestellt worden, und braucht hier nicht wiederholt zu werden.
Bei einer normativ-deduzierenden Curriculumstrategie, wie sie etwa von Christine Möller (1969) vertreten wird, lassen sich ebenfalls emanzipatorische Defizite aufdecken, die sich in Ermangelung eines ideologiekritischen Instrumentariums einstellen. Bei einer groben Skizzierung des normativen Modells lassen sich vier Stufen der Lernzielbestimmung ausmachen.
Zunächst werden vorherrschende Weltanschauungen der Gesellschaft ermittelt. Eine solche Identifizierung nimmt z.B. Christine Möller auf der Grundlage des Parteiprogramms der SPÖ vor.
Dann werden die vorherrschenden Weltanschauungen umformuliert in sogenannte Richtziele, die ein sehr hohes Abstraktionsniveau haben. Beispiel: Befähigt werden, an Kultur- und Wirtschaftsleben des Staates teilzunehmen. (vgl. dazu und dem folgenden C.Möller 1969, S. 51)

In einem dritten Schritt nun werden aus den Richtzielen auf einem mittleren Abstraktionsniveau

Grobziele abgeleitet. Beispiel: Die verschiedenen Anredeformen in Geschäftsbriefen kennen.
Im vierten und letzten Schritt werden dann Feinziele aus den Grobzielen hergeleitet, die auf geringem Abstraktionsniveau einen hohen Grad an Eindeutigkeit aufweisen sollen. Beispiel:"10 vorgegebenen Geschäftsbriefen ohne Anrede von den 10 vorgegebenen Anredeformen mindestens 8 richtig zuordnen können."

Läßt man andere Schwächen dieses Modells unberücksichtigt, wie etwa die Vernachlässigung des Implikationszusammenhangs von Ziel-Inhalts- und Methodenentscheidungen, so ist besonders auf die Unmöglichkeit einer vorgeblich logischen Ableitung von konkreten Anweisungen für den Unterricht aus pädagogischen oder vorpädagogischen Sinn-Normen hinzuweisen. Die normative Deduktion ist immer nur scheinbar logisch und lückenlos, "in Wahrheit enthält sie unbewußte Implikationen, arbeitet mit verdeckten Nebenentscheidungen und Erschleichungen." (H.Blankertz 1971, S. 26) So können angeblich lückenlos deduzierte Ziele und Inhalte auch aus ganz anderen als den behaupteten obersten Sinn-Normen 'abgeleitet' sein und andersherum lassen sich aus ein und derselben Norm völlig unterschiedliche Ziele und Inhalte als 'abgeleitet' denken. Vom curricularen Standpunkt G.Möllers könnte dann auch nichts dagegen eingewendet werden, wenn jemand aus dem Richtziel 'Befähigt werden, am Kultur- und Wirtschaftsleben des Staates teilzunehmen', zu einer Feinzielbestimmung kommt, die auf die Kenntnisvermittlung mindestens dreier Glücksspielsysteme abhebt 'Lotto, Toto, Roulette', um irgendwann mit einem Einsatz viel Geld zu verdienen, eine mögliche Voraussetzung und Grundlage, um am Kultur- und Wirtschaftsleben teilnehmen zu können. Es bedarf also einer pädagogischen Legitimation der curricularen Entscheidungen auf allen Abstraktionsstufen, in die

Wertungsgesichtspunkte eingehen müssen, die auch gesellschaftstheoretisch begründet sein müssen.

Um es noch einmal deutlich zu sagen: Normative Didaktik wird nicht aus dem Grunde abgelehnt, weil sie Sinn-Normen in ihr Modell aufnimmt, sondern nur, weil eine logische Deduktion von Zielen und Inhalten für den Unterricht aus obersten Normen unmöglich ist.

Ein alternatives Modell stellt die bildungstheoretische Didaktik dar. In einer Bildungstheorie werden nicht mehr, wie etwa bei normativer Didaktik, oberste Sinn-Normen ermittelt und aus diesen Ziele und Inhalte für den Unterricht abgeleitet, sondern bildungstheoretische Didaktik formuliert im Bildungsbegriff ein Auswahl- und Strukturierungskriterium, mit dem auf allen Stufen der Ziel-Inhalt-Bestimmung begründet entschieden werden kann. "Bildungstheoretische Didaktik wählt demzufolge den Begriff der Bildung zu ihrer zentralen Kategorie, weil er als unerläßlich angesehen wird, die pädagogische Intentionalität als solche auszudrücken und damit den Maßstab zu liefern, mit dem die Didaktik die ihr gestellten Aufgaben zu lösen hat." (H.Blankertz 1971, S. 33) Indem sich bildungstheoretische Didaktik auf die Erziehungswirklichkeit mit ihrer Fülle von möglichen Inhalten bezieht und nicht auf oberste Sinn-Normen, kann nun aus der Vielzahl möglicher Inhalte mit Hilfe der im Bildungsbegriff gefaßten Entscheidungskriterien ausgewählt werden. Es wird nicht logisch deduziert, sondern gewissermaßen dasjenige selegiert, was dem gewählten Kriterium, der pädagogischen Intentionalität entspricht.

Wie wir gesehen haben, halten auch didaktische Strukturgitter an der Notwendigkeit fest, inhaltliche Kriterien für curriculare Entscheidungen heranzuziehen, der pädagogischen Intentionalität gegenüber anderen Ansprüchen Gewicht zu verschaffen. Deshalb verwundert es nicht, wenn in der Kritik am Struktur-

gitteransatz wiederholt darauf hingewiesen worden ist, es handele sich hier um eine als bildungstheoretisch zu klassifizierende Position. (vgl. M.Dehn 1972, S. 239ff.; H.Lange 1970, S. 239ff.)

Das ist in der Tat richtig und auch erst kürzlich von Vertretern des Strukturgitteransatzes ausdrücklich bestätigt worden.(vgl. D.Lenzen/H.L.Meyer 1975, S. 248ff.) Es stimmt allerdings nicht, daß die Strukturgitterkonzeption mit traditionellen bildungstheoretischen Modellen gleichzusetzen ist, und zwar aus folgenden Gründen.

Einmal trifft die besonders von Wolfgang Schulz geübte Kritik am 'Stratosphärenklang' der Bildungstheorie nicht den Strukturgitteransatz. (vgl. W.Schulz 1964, S. 340ff.; ders. 1970, S. 13ff.; dazu auch D.Lenzen/H.L.Meyer 1975, S. 248) Denn hier werden sowohl der Implikationszusammenhang von Ziel-Inhalts- und Methodenentscheidungen als auch erfahrungswissenschaftliche Forschungsergebnisse ernst genommen.

Dann leisten Strukturgitter als Komplex von Kriterien das, was früher ein einziger Bildungsbegriff als ein oft "in seinen Aspekten schwer durchschaubares Auswahl- und Konstitutionskriterium" leisten sollte. (H.Blankertz 1973, S. 20) Während die normativen Voraussetzungen des Bildungsbegriffs oft verschwommen als "bestimmte Verantwortungsgehalte" umschrieben (vgl. J.Derbolav 1970, S. 35) und nicht expliziert wurden, so daß "sich im Bildungsbegriff bis in die heutige Zeit unausgewiesene Ideologien konservieren konnten" (H.Blankertz 1973, S. 20), legen Strukturgitter ihre normativen Voraussetzungen ausdrücklich offen, und zwar "auf einer niedrigeren (und dadurch kritikanfälligeren) Abstraktionsebene." (D.Lenzen/H.L.Meyer 1975, S. 249) Im Rückgriff auf die kritische Tradition der Erziehungswissenschaft und die Geschichte der Aufklärung wird vom Strukturgitteransatz der politische, gesellschaftskritische Charakter des Bildungsbegriffs bewußt

hervorgehoben und so der privatistische Charakter einer oft verkürzten Bildungstheorie überwunden. Notwendig sind dabei ideologiekritische und empirisch-analytische Instrumentarien "zur Aufdeckung des jeweiligen Standes der gesellschaftlichen Befreiung der Einzelsubjekte von überflüssigen natürlichen und sozialen Zwängen", die Forderung nach der Parteinahme für den Schüler und die "Solidarität mit denjenigen, die im bisherigen Schulwesen unterprivilegiert sind" (D.Lenzen/H.L.Meyer 1975, S. 250).
Besonders darin sieht auch Bernd Fichtner eine progressive Funktion der Strukturgitterposition gegenüber anderen Entwicklungen in der Curriculumforschung und Erziehungswissenschaft.

> In ihrem Festhalten am Begriff der Bildung und der pädagogischen Intentionalität steht sie in Widerspruch zu einer zunehmenden Sozioligisierung der Erziehungswissenschaft, die von unterschiedlichsten Positionen deren traditionelle Theorie der Persönlichkeit destruiert hat, ohne daß es bereits gelungen wäre, ein theoretisches Äquivalent dafür anzubieten. (B.Fichtner 1975, S. 4)

Soziologisierung der Erziehungswissenschaft meint dabei besonders die Aufnahme solcher Sozialisationstheorien in pädagogische Konzeptionen, die ihren Untersuchungsgegenstand auf Bedingungen des Erziehungserfolges einschränken. Sie reduzieren dabei Entwicklungs- und Verhaltensprobleme "auf Determination und Verhaltenskontrolle durch soziale Prägung im Hinblick auf definierte Endzustände." (B.Fichtner 1975, S. 4)
Einseitig wird dabei die gesellschaftliche Prägung des Individuums hervorgehoben und Sozialisation verstanden als Anpassung des Individuums an die als unabhängig und unveränderbar aufgefaßte Gesellschaft, Die Sozialisationskonzepte, die etwa auf E.Durkheim (1961) und T.Parson (1952) zurückgehen, erweisen sich durch die Bank als soziologische Prägungstheorien, die die Entwicklung der Persönlichkeit auf anpassungsmechanistische Adaptionsvorgänge reduzieren. Lernen

kann dann auch nur als Internalisation normkonformen Verhaltens aufgefaßt werden. Vom Standpunkt des Strukturgitteransatzes können solche konservativen Konzeptionen kritisiert und zurückgewiesen werden. "Die modellhafte Konstruktion eines didaktischen Kriteriums, das seinen Fokus im Bildungsbegriff hat, erfüllt angesichts des Vordringens dieser konservativen Ideologien in der Erziehungswissenschaft eine wichtige Funktion." (B.Fichtner 1975, S. 5) Die Strukturgitterkonzeption vermag diese Funktion zu erfüllen, weil sie bewußt am politischen Charakter des Bildungsbegriffs und seiner pädagogischen Intentionalität festhält, so der Destruktion des Persönlichkeitsbegriffes Widerstand leistet und Partei für die Interessen und Bedürfnisse des Lernenden ergreift.

Schließlich sind Strukturgitter nicht mehr allgemein didaktisch definiert, sondern fachdidaktisch orientiert und auf die jeweilig korrespondierenden Fachwissenschaften hin konzipiert. (vgl. dazu Blankertz 1973, S. 20; D.Lenzen/H.L.Meyer 1975, S. 249) Für die Konstruktion eines Strukturgitters im visuellen Bereich bedeutet das die Notwendigkeit, wissenschaftliche Forschungsergebnisse aus dem Bereich von Kunstgeschichte, Semiotik, Informationstheorie, Kinesik, Architektur, Soziologie usw. aufzunehmen. Die Relevanz der Wissenschaften wird auch von einer Curriculumtheorie betont, die im anglo-amerikanischen Raum besonders von Jerome S.Bruner (1970) entwickelt und unter dem Namen "structure of the discipline" bekannt geworden ist. Bei diesem Ansatz wird zunächst der Stand der fachwissenschaftlichen Forschung aufgearbeitet, in einem zweiten Schritt die grundlegenden Strukturen der Disziplin ermittelt, um dann eine Abbildung der wissenschaftlichen Struktur auf das Curriculum vorzunehmen. Eine solche ungebrochene Übernahme wissenschaftlicher Strukturen kann vom Strukturgitteransatz im Anschluß an bildungstheoretische

Vorstellungen nicht hingenommen werden. Denn so wie schon W.Klafki betont, daß es sich beim Verhältnis von Fachdidaktik und Fachwissenschaft nicht um eine "Ableitung didaktischer Konsequenzen aus vermeintlich unproblematisch fachwissenschaftlichen Voraussetzungen handeln" kann (W.Klafki 1970, S. 388), so hält auch der Strukturgitteransatz an "dem Erfordernis eines pädagogischen Kriteriums für didaktische Entscheidungen fest." (P.Menck 1975, S. 82) Im Gegensatz zum Dezisionismus des Curriculumansatzes "structure of the discipline" (vgl. dazu H.L.Meyer 1972, S. 206ff.) soll bei der Konstruktion von Strukturgittern die pädagogische Intentionalität mit den Grundstrukturen der für das jeweilige Fach in Frage kommenden Wissenschaften verknüpft werden. Nur so kann gesichert werden, daß im Unterricht nichts vermittelt wird, was der pädagogischen Intentionalität widerspricht, aber umgekehrt kann auch all das zurückgewiesen werden, was aufgrund wissenschaftlicher Forschungsergebnisse nicht haltbar ist. So widersetzen sich beide Faktoren in ihrer Verschränkung einseitiger Verabsolutierung.

Eng mit der fachdidaktischen Orientierung des Strukturgitteransatzes hängt das Votum für eine mittelfristige Curriculumstrategie zusammen. Bei der Entscheidung für einen mittelfristigen Ansatz war nicht allein der Wunsch maßgebend, in nicht allzu ferner Zeit zu Ergebnissen zu kommen, die für die Praxis der Curriculumforschung und der Schule folgenreich sein konnten. Vielmehr konnte man, an die Erfahrungen mit großangelegten Curriculumprojekten anknüpfend, feststellen, daß die "die Gesamtrevision der Curricula in einem Zuge anstrebenden Projekte aus methodologischen Gründen kaum realisierbar" sind, was das Beispiel der Arbeit von Saul&Robinsohn hinreichend belegt. (H.Blankertz 1973, S. 10)

Eine Gesamtrevision ist, wenigstens vom Standpunkt des Strukturgitteransatzes aus, erst dann möglich, wenn zu möglichst allen in Frage kommenden Unterrichtsfächern Fachdidaktiken oder Strukturansätze vorliegen, deren gemeinsames Interesse der Bezug auf die Begründungsbedürftigkeit curricularer Entscheidungen ist, die sich an gesellschaftstheoretischen, fachwissenschaftlichen und lernerbezogen psychologischen Kriterien orientieren muß. Die Konzeption einer mittelfristigen, fachdidaktisch orientierten Curriculumforschung der Strukturgitter richtet ihr Augenmerk daher zunächst auf die Revision einzelner Fächer und Fachdidaktiken, ohne dabei allerdings eine Gesamtrevision aus den Augen zu verlieren. Deshalb ist auch der Einwand von Gunter Otto nicht stichhaltig, der u.a. den Strukturgitteransatz als schwerpunktmäßig "auf die Konstruktion eines Lehrplans oder eines überregionalen Curriculums" bezogen charakterisiert, der so im Versprechen einer Gesamtrevision für die Praxis folgenlos bleibe. (G.Otto 1974, S. 322) Otto versucht, einen Gegensatz aufzubauen zwischen der Entwicklung seiner 'Lerngitter', die "auf der Ebene der Unterrichtspraxis Strukturierungshilfen für Lehrende und Lernende" anstreben, und der Konstruktion von Strukturgittern, "die auf der Ebene der Forschung Curricula" erstellen wollen. (G.Otto 1974, S. 306) Genau das Gegenteil ist der Fall. Die Gesamtrevision der Curricula wird zwar langfristig angestrebt, als ihre Voraussetzung allerdings die Revision der einzelnen Unterrichtsfächer angesehen, d.h. für diesen Ansatz die Erstellung von Strukturgittern für möglichst viele Bereiche, was mittlerweile schon für zahlreiche Fächer geleistet worden ist.

6. Ein Strukturgitter für den Unterricht im visuellen Bereich

Im didaktischen Strukturgitter werden zwei grundlegende morphologisch verwandte Strukturebenen unterschieden: eine Ebene von Oberflächenstrukturen der sozialen Realität, in der sich die objektiven gesellschaftlichen Ansprüche festmachen, und eine Ebene kognitiver Tiefenstrukturen, die auf die subjektiven Gegebenheiten der Lerner bezogen sind. Das die beiden Strukturebenen verbindende Element kann als Transformationsprozeß von Tiefenstrukturen in Oberflächenstrukturen und umgekehrt von Oberflächenstrukturen in Tiefenstrukturen beschrieben werden. Diese Unterscheidung ist dem philosophischen Strukturalismus eigen und gemeinsames Merkmal aller drei strukturalistischen Richtungen, dem russischen Formalismus, dem tschechischen Strukturalismus und dem französischen Strukturalismus (vgl. die detaillierte Darstellung zur strukturalen Methode bei D.Lenzen 1973,b, S. 12 ff.). Für Lenzens "Versuch einer strukturalen Didaktik" sind folgende Gedanken bestimmend:
"Unter Tiefenstrukturen wird die - im weitesten Sinne - kognitive Organisation des Menschen zu verstehen sein; die naturalen und sozialen Gegebenheiten seiner Umwelt, gleichgültig, ob von ihm selbst hervorgebracht oder nicht, werden als Oberflächenstrukturen betrachtet werden." (D.Lenzen 1973 b, S. 36)
Dabei kann die Transformation von Oberflächenstrukturen der Realität in kognitive Tiefenstrukturen des Lerners als Lernen, und der umgekehrte Prozeß einer Transformation von Tiefenstrukturen des Individuums in soziale Oberflächenstrukturen als Handeln gefaßt

werden.
Sowohl Handeln als auch Lernen werden als Aktivitäten des Subjekts, als aktive Transformationen des Lerners aufgefaßt, so daß Unterricht nicht bloß als Institutionalisierung von Transformationsprozessen zu fassen ist, sondern als jene Tätigkeit, die den Transformationsprozeß des Individuums optimiert, indem ihm die hohe Komplexität der Umwelt, ihren innenliegenden Strukturen korrespondierend, systematisiert und reduziert dargeboten wird." (D.Lenzen 1973 b, S. 37)
Indem also Lernprozesse als Transformationen von sozialen Oberflächenstrukturen begriffen werden, rücken Gesellschaft und gesellschaftliche Einflüsse entschieden in den Vordergrund. In dieser Gewichtung sieht B.Fichtner die Erklärung für "die dominant ideologiekritische Funktion des 'didaktischen Strukturgitters'." (B.Fichtner 1975, S. 13) Das Strukturgitter soll die Funktion der Strukturierung solcher Oberflächenstrukturen unter Berücksichtigung pädagogischer Intentionalität für den Unterricht vornehmen und begründen, die dann für den Lernenden, für sein Lernen, als Transformationsgrundlage dienen können. Fichtner wendet allerdings kritisch ein, "daß die soziale Realität in idealistischer Manier - ohne daß historisch-gesellschaftliche Aspekte ins Blickfeld geraten - als von der kognitiven Struktur her determiniert aufgefaßt wird." (B.Fichtner 1975, S. 14) Die grundlegenden Kompetenzen und die jeweiligen Oberflächenstrukturen würden sich nach Fichtners Meinung im Strukturgitter für den Primärsprachenunterricht isoliert, gegensätzlich und abstrakt gegenüberstehen. Und er führt diese Gegensätzlichkeit auf die schon beschriebene (und zurückgewiesene!) Denkfigur des dichotomischen Verhältnisses von

Individuum und Gesellschaft zurück. Das kann allerdings so nicht gemeint sein. D.Lenzen hat selbst ausdrücklich darauf hingewiesen, daß die sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen zuvor "unabdingbar notwendige Bestandteile einer Tiefenstruktur sein müssen, die an der Oberfläche praktische und technische Folgen hervorbringen soll", daß darüberhinaus aber u.a. auch "materiale Bedingungen" für solche Transformationen erfüllt sein müssen. (D.Lenzen 1973 b, S. 233; vgl. auch S. 228)
Was den Vorwurf desahistorischen Vorgehens betrifft, so kann dieser leicht zurückgewiesen werden, indem darauf hingewiesen wird, daß auch im Strukturgitter für den visuellen Bereich in allen Einzelfeldern des Gitters die historische Ebene durchschlägt und durchschlagen muß. Denn griff man z.B. das 'Formativrepertoire' des ersten Gitterfeldes heraus, so müssen in ihm u.a. auch die unterschiedlichen Bedeutungen von Symbolen gespeichert sein, die diesen im Laufe ihrer Geschichte zugesprochen worden sind. Ich erinnere z.B. an die Wandlung des Fruchtbarkeitssymbols 'Erdbeere' in bildlichen Darstellungen des Mittelalters und an die rein kulinarische Bedeutung, die einer ähnlichen Darstellung heute etwa in Werbeanzeigen zukommt. Oder an die Bedeutung des sogenannten 'Bundschuhs' in Holzschnitten des 16.Jahrhunderts, die man als Kennzeichen für aufständische Bauern nur dann erfassen kann, wenn man die entsprechende historische Situation parat hat. (vgl. dazu u.a. A.Schönemann 1976, S. 48)

Zurück zu der Beschreibung der grundlegenden Strukturebenen. Es wird davon ausgegangen, daß die soziale Realität auf verschiedene Art und Weise durch die gesellschaftliche Praxis der Menschen hervorgebracht und strukturiert wird, so daß man sagen

kann, daß die Oberflächenstruktur (gesellschaftliche Realität) das jeweilige Resultat von Veränderungen durch die gesellschaftlichen Subjekte ist. Die dazu notwendigen Fähigkeiten sind vermittelt und angeeignet worden im Laufe der Sozialisation, was nicht bedeuten kann, daß dieser Vorgang auf einer bestimmten Entwicklungsstufe abgeschlossen ist. Im Gegenteil: Die Fähigkeiten wandeln sich ständig, sei es, daß neue erworben oder daß vorhandene umstrukturiert werden. Trotzdem kann man davon sprechen, daß das menschliche Subjekt zu einem bestimmten Zeitpunkt seiner Entwicklung über einen Komplex von Fähigkeiten verfügt, der seine kognitive Tiefenstruktur ausmacht.

Die soziale Oberfläche läßt sich strukturieren durch die Unterscheidung dreier Medien der Vergesellschaftung, durch die sich gesellschaftliches Leben konstituiert und ständig reproduziert, so wie sie Habermas im Rückgriff auf Marx vorgenommen hat. (vgl. Habermas 1969 c, S. 162; dazu u.d.folg. Lenzen 1973 b, S. 97 ff) Diese Medien sind Arbeit, Sprache und Herrschaft, wobei Arbeit die gesellschaftliche Produktion meint, durch die natürliche Zwänge abgebaut werden, Sprache als Mittel der Verständigung zwischen gesellschaftlichen Subjekten unter gemeinsam anerkannten Normen aufgefaßt wird und unter Herrschaft die Regelung gesellschaftlicher Verhältnisse zu verstehen ist.

Eine "ungebrochene Übernahme der Kategorien Arbeit, Sprache und Herrschaft für die Strukturierung" des Gegenstandsbereiches Sprache ist allerdings unzulässig. (D.Lenzen 1973 a, S. 134) Das betrifft sowohl die Ausformulierung der Grundstrukturen für das Primärsprachengitter, als auch

das Strukturgitter für den visuellen Bereich. Es ist vielmehr nach dem Verhältnis der Reproduktionsmedien zu der jeweiligen Fachstruktur zu fragen. Deshalb nimmt D.Lenzen die gattungsgeschichtlich pointierten Medien 'Arbeit' und 'Herrschaft' für die Strukturierung des deutschen Sprachunterrichts als 'Operation' und 'Kommunikation' auf. (D.Lenzen 1973 b, S. 167 ff.) Mit der Kategorie 'Operation' wird besonders die semantische Leistungsfähigkeit von Sprache angesprochen, da es in Situationen gesellschaftlicher Arbeit besonders wichtig ist, die Gegenstände der Arbeit benennen zu können, um sich so besser zurechtfinden und verständigen zu können. Wird Sprache als Verständigungsmittel zwischen gesellschaftlichen Subjekten aufgefaßt, so kann sich das nicht nur auf tatsächlich interagierende und kommunizierende Personen beziehen (face to face communication), sondern muß auch die vergegenständlichten Formen von Äußerungen einschließen. Wenn Sprache in meinem vorliegenden Versuch eingegrenzt ist auf visuelle Informationsträger, so meint das die Beziehung von Rezipienten zu visuellen Phänomenen. Die Funktion visueller Informationsträger für den Abbau natürlicher und sozialer Zwänge liegt in der Ermöglichung einer Verständigung über die Gegenstände und Objekte kollektiver Arbeit, eine Funktion, die sie mit verbal-sprachlichen Formen gemeinsam haben. Da die Beziehungen von Gegenständen zu visuellen Zeichen dem fachwissenschaftlichen Bereich 'Semantik' zugeordnet werden können (hier geht es besonders um die Wahrnehmungs- und Strukturierungsprozesse von Bedeutungsaspekten), werde ich die gattungsgeschichtlich pointierte Kategorie 'Arbeit', betrachtet unter

dem fachwissenschaftlichen Aspekt visueller Oberflächenstrukturen, als 'Semantik' in das Strukturgitter aufnehmen.
Auch die von Habermas mit 'Herrschaft' bezeichnete Kategorie wird fachwissenschaftlich 'umgelegt'. D.Lenzen nimmt sie in seinem Sprachgitter als 'Kommunikation' auf, da sowohl Arbeit als auch Interaktion undenkbar sind, ohne daß Menschen miteinander kommunizieren. "Sie tun das, indem sie ein gemeinsames Symbolsystem benutzen" (H.L.Meyer/ O.Lenzen 1975, S. 221), was für den visuellen Bereich den Bezug auf einen gemeinsamen Vorrat von Farben, Formen, Gesten und Gebärden bedeutet. Die Beziehungen von visuellen Zeichen zu den Interpretanten sind fachwissenschaftlich Untersuchungsgegenstand der 'Pragmatik'. Die Pragmatik hebt auf die Wirkungen visueller Informationsträger ab, auf die Funktionen also, die sich durch ihre soziale und damit auch immer herrschaftliche Verwendung ergeben. Die Kategorie 'Herrschaft' wird, betrachtet unter dem fachwissenschaftlichen Aspekt visueller Oberflächenstrukturen, als 'Pragmatik' in das Strukturgitter aufgenommen.
Das gattungsgeschichtlich gemeinte Medium 'Sprache', als Mittel der Verständigung zwischen gesellschaftlichen Subjekten, ist selbst Gegenstand und Medium eines Unterrichts, der sich mit sprachlichen (also auch visuell sprachlichen) Phänomenen befaßt. Die Untersuchung ihrer Strukturiertheit (Mittelbezug) obliegt fachwissenschaftlich dem Bereich der Syntax oder der Gestaltung.
Um die Verknüpfungen visueller Zeichen untereinander, um ihre mögliche Ordnung oder Nicht-Ordnung, wird es also im Feld 'Syntax' gehen.
In der Aufgliederung visueller Informationsträger

in die Dimensionen Semantik, Syntax und Pragmatik ist keine rigide Trennung der Zeichenfunktionen zu erblicken, da bei der konkreten Verwendung immer alle drei Zeichenfunktionen verwendet werden. (vgl. u.a. C.W.Morris 1972, S. 26) Vielmehr ist darin auch eine heuristische Gliederung zu sehen, da in den Bereichen Arbeit, Sprache, Herrschaft jeweils bestimmte Einzeldimensionen besonders relevant sind. Selbstverständlich ist in Situationen gesellschaftlicher Arbeit, in der man sich über Gegenstände der Arbeit verständigt, auch die pragmatische Funktion, die Wirkungsweise der Informationsträger von Bedeutung. Doch die semantische Leistungsfähigkeit ist in diesem Fall besonders relevant und wird deshalb betont.
Die den Medien der Reproduktion des Lebens fachwissenschaftlich korrespondierenden Bereiche Semantik, Syntax und Pragmatik sind im Strukturgitter in der Vertikalen gegliedert angeordnet, unter dem Stichwort: fachwissenschaftliche Aspekte visueller Oberflächenstrukturen. Der Zusammenhang der fachwissenschaftlichen Aspekte visueller Oberflächenstrukturen mit den von Habermas gattungsgeschichtlich pointierten Medien Arbeit, Sprache, Herrschaft und den von Lenzen sprachwissenschaftlich aufgenommenen Kategorien Operation, Sprache, Kommunikation soll noch einmal in der folgenden Darstellung gezeigt werden.

gattungsgeschichtl. Medien der Reproduktion d.Lebens	sprachl.Oberflächenstrukturen der sozialen Realität	fachwiss. Aspekte visueller Oberflächenstrukturen
Arbeit	Operation	Semantik
Sprache	Sprache	Syntax
Herrschaft	Kommunikation	Pragmatik

In der zweiten grundlegenden Ebene des didaktischen Strukturgitters sind nun kognitive Strukturen des Lernersubjekts aufgegliedert. Diese Ebene ist in der Horizontalen des Strukturgitters angeordnet. Die Elemente der kognitiven Tiefenstruktur heißen operative Kompetenz, moralische Kompetenz und sozio-ästhetische Kompetenz. Ähnlich wie bei den fachwissenschaftlichen Aspekten der visuellen Oberflächenstrukturen korrespondieren auch die kognitiven Strukturen des Subjekts gesellschaftstheoretischen Kategorien, wie sie von Habermas formuliert worden sind. Nun aber nicht mehr mit den Reproduktionsmedien Arbeit, Sprache, Herrschaft (Oberflächenstrukturen), sondern als Kognitionselemente mit den jeweiligen "erkenntnisleitenden Interessen" (Tiefenstrukturen), die sich im Medium Arbeit, Sprache und Herrschaft gebildet haben und

bilden. (vgl. J.Habermas 1969c, S. 163) Die "erkenntnisleitenden Interessen sind nicht mit subjektiven Interessen etwa von Forschern zu verwechseln. Vielmehr sind sie als Bedingung der Möglichkeit wissenschaftlicher Erkenntnis gattungsgeschichtlich gefaßt. Es handelt sich dabei "um spezifische Gesichtspunkte, unter denen wir die Wirklichkeit transzendental notwendig auffassen" (J.Habermas 1969c, S. 162), um einen transzendentalen Rahmen, innerhalb dessen "wir unsere Erfahrungen a priori und vor aller Wissenschaft organisieren" (J.Habermas 1971c, S. 15).
Die erkenntnisleitenden Interessen legen drei Kategorien möglichen Wissens fest, nämlich einmal "Informationen", als Grundlage und Voraussetzung zur Erhaltung und Erweiterung technischer Verfügungsgewalt, dann "Interpretationen" zur Handlungsorientierung unter gemeinsamen Normen und schließlich "Analysen", die darauf gerichtet sind, objektiv unnötige Zwänge aufzudecken, "das Bewußtsein aus der Abhängigkeit von hypostasierten Gewalten" zu lösen. (J.Habermas 1969c, S. 162)

Für die Strukturierung des deutschen Sprachunterrichts nimmt Lenzen die gattungsgeschichtlich gefaßten erkenntnisleitenden Interessen individualgeschichtlich auf und transponiert sie, besonders im Rückgriff auf Jean Piaget, in die drei Kognitionsbereiche operative, moralische und kommunikative Kompetenz. (vgl. D.Lenzen 1973b, S. 153)

Für die Strukturierung des Unterrichts im visuellen Bereich werde ich dem technischen Erkenntnisinteresse, verstanden als das in menschlicher Erkenntnis nachweisbare Interesse an der Verfügung über Gegenstände und vergegenständlichte Prozesse

zur Befreiung von natürlichen und sozialen Zwängen (bei der Einbeziehung auch sozialer Zwänge gehe ich über Habermas hinaus), als basislegende subjektive Fähigkeit die operative Kompetenz zuordnen, unter besonderer Bezugnahme auf Piagets Psychologie der Intelligenz (J.Piaget/B.Inhelder 1972).
Dem praktischen Erkenntnisinteresse, verstanden als das in menschlicher Erkenntnis nachweisbare Interesse an Verstärkung und Orientierung unter gemeinsamen Normen des Handelns, korrespondiert die moralische Kompetenz als Fähigkeit des Einhaltens und Brechens von Regeln. Bei der Ausformulierung dieses Bereichs werde ich besonders auf die Piagetsche Psychologie, die Sozialisationstheorie Lorenzers und die Erkenntnistheorie Holzkamps zurückgreifen. (A.Lorenzer 1972; K.Holzkamp 1973)

Im Anschluß an Holzkamp und besonders an L.Kossolapow wird schließlich das emanzipatorische Erkenntnisinteresse, verstanden als das in menschlicher Erkenntnis aufzeigbare Interesse am Abbau überflüssiger Herrschaft, in die sozio-ästhetische Kompetenz transponiert (L.Kossolapow 1975), die hier verstanden wird als die Fähigkeit zur adäquaten Erkenntnis gesellschaftlicher Realität und ihrer Funktionszusammenhänge bzw. als die Fähigkeit zur Hervorbringung von visuellen Informationsträgern, die solche Erkenntnisprozesse ermöglichen und in Gang bringen können.
Der Zusammenhang der kognitiven Tiefenstrukturen des Lernsubjekts mit den von Habermas gattungsgeschichtlich gefaßten erkenntnisleitenden Interessen und den drei ihnen entsprechenden Kategorien möglichen Wissens soll noch einmal in der folgenden Darstellung zusammengefaßt werden.

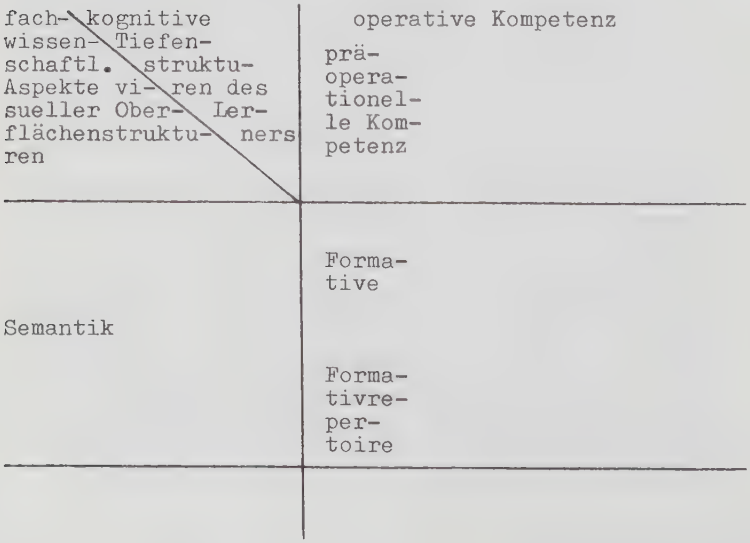
gattungsgesch. gefaßte erkenntnisleitende Interessen	Kategorien möglichen Wissens	kognitive Tiefenstrukturen des Lernersubjekts
technisches Erkenntnisinteresse	Informationen	operative Kompetenz
praktisches Erkenntnisinteresse	Interpretationen	moralische Kompetenz
emanzipatorisches Erkenntnisinteresse	Analysen	sozioästhetische Kompetenz

Für das didaktische Strukturgitter im visuellen Bereich haben wir bisher die beiden großen Kriteriengruppen subjektiv-kognitiver Tiefenstrukturen und diejenigen objektiv gegebener visueller Oberflächenstrukturen erarbeitet. Diese beiden Kriteriengruppen werden nun in der Form zweier Dimensionen in Beziehung gebracht, so daß wir grafisch folgendes Bild erhalten:

fachwissenschaftl. Aspekte visueller Oberflächenstrukturen / kognitive Tiefenstrukturen des Lerners		operative Kompetenz	moralische Kompetenz	sozio-ästhetische Kompetenz
Semantik				
Syntax				
Pragmatik				

Diese grobe Einteilung wird allerdings im folgenden unter Einbeziehung vorgängiger Theoriebildungen näher ausdifferenziert und erläutert werden. Zur Charakterisierung der Strukturierungsprinzipien mag diese stichpunktartige Aufführung vorerst genügen. Zwischen den beiden Grunddimensionen entsteht nun ein Strukturfeld, dessen Füllung sich durch die Vermittlung und das In-Beziehung-Setzen jeweils korrespondierender Grundstrukturen ergibt. Konkret gesprochen wird jeweils gefragt:
Welche Funktion hat eine bestimmte Teilkompetenz in Bezug auf einen bestimmten Aspekt visueller Oberflächenstrukturen. Am Beispiel des ersten Strukturgitterfeldes lautete dann die Frage: Welche prä-operationellen Kompetenzen (ein Teilbereich operativer Kompetenz) muß man besitzen, um sich auf semantischer Ebene kompetent verhalten zu können, d.h. Bedeutungen adäquat wahrzunehmen und zu strukturieren. Dazu muß man in der Lage sein,

'Formative' zu unterscheiden und zu klassifizieren, also etwa eine adäquate Zuordnung unterschiedlicher Bedeutungen von Gegenständen oder Symbolen leisten zu können, oder, was die Handlungsdimension betrifft, visuelle Zeichen in Bezug auf den Bedeutungsaspekt angemessen hervorzubringen. Um dies leisten zu können, ist es notwendig, ein 'Formativrepertoire' erworben zu haben, in dem Symbole oder Vorstellungen ('sprachlich' oder 'bildhaft') von 'Formativen' gespeichert sind. Die kognitive Tiefenstruktur 'Formativrepertoire' ist die basislegende Fähigkeit zur Wahrnehmung oder Hervorbringung von 'Formativen'; ihr Besitz ist die Voraussetzung dafür, ein Rot von einem Grün, Quadrate von Kreisen, einen Baum von einem Strauch unterscheiden zu können. Das Beispiel wird noch einmal als Ausschnitt aus dem Strukturgitter grafisch festgehalten:



Das hier an einem Beispiel erläuterte In-Beziehung-Setzen der beiden Grunddimensionen des didaktischen Strukturgitters ist nun für jedes Strukturgitterfeld geleistet worden, wobei die Strukturgitterfelder die Schnittpunkte sind, die zwischen den Einzelkategorien der Grunddimensionen entstehen. Das Strukturgitter für den visuellen Bereich setzt sich aus 21 Feldern zusammen. Bei der Beantwortung der Fragen, die sich bei der Vermittlung der beiden Grunddimensionen in jedem einzelnen Strukturgitterfeld stellen, werde ich auf fachwissenschaftliche, gesellschaftstheoretische und psychologische Gesichtspunkte zurückgreifen.
In den zwischen den beiden Grunddimensionen entstandenen Strukturfeldern wird ebenfalls zwischen Oberflächen- und Tiefenstrukturen unterschieden. Dabei wird jeweils einem Oberflächenphänomen ein entsprechendes Element der kognitiven Tiefenstruktur zugeordnet, deren Besitz die Hervorbringung des Oberflächenphänomens überhaupt erst ermöglicht. Bei der Anordnung der Strukturgitterfelder sind die Oberflächenphänomene jeweils über, die Elemente der kognitiven Tiefenstruktur jeweils unterhalb der gestrichelten Linie aufgeführt. Beide Strukturelemente eines Gitterfeldes werden im folgenden in einem Abschnitt diskutiert werden, da die Erklärungen sich gegenseitig stützen. Die einzelnen Gitterfelder sind durchnumeriert und kennzeichnen die entsprechenden Textabschnitte.

6.1 Operative Kompetenz

Im Strukturgitterteil 'operative Kompetenz' werden die Grundlagen und Voraussetzungen der Wahrnehmungstätigkeit bzw. des Hervorbringens von visuellen Phänomenen aufgeführt. Es geht hier um die Zusammenstellung der Einzelelemente, die unabdingbar für rezeptive und produktive Aktivitäten im visuellen Bereich sind.
In seiner Arbeit 'Psychologie der Intelligenz' unterscheidet Piaget drei Phasen der Intelligenzentwicklung und unterteilt operative Kompetenz in präoperationelle, konkret-operationelle und formal-operationelle Kompetenz. Dabei gehört die Wahrnehmungstätigkeit seiner Meinung nach den Bereichen präoperationeller und konkret-operationeller Kompetenz an, da zwar Wahrnehmungsregulierungen aufgrund von Dezentrierungen (Umorientierungen) stattfinden, jedoch niemals die Stufe vollständiger Reversibilität erreichen können. Danach ist es zwar möglich, durch aktive Steuerung der Wahrnehmungstätigkeit z.B. bestimmte Aspekte von Gegenständen zu erfassen, diese herauszuheben, andere zu 'übersehen', so daß neben den passiven Komponenten der Wahrnehmung (z.B. Weiterleitung des Netzhautbildes) besonders ihre aktiven Komponenten als bedeutend angesehen werden (z.B. Fixierung best. Gegenstände = Strukturierung des Wahrnehmungsfelds). Andererseits vertritt Piaget in seiner Charakterisierung der Wahrnehmungstätigkeit als nicht vollständig reversibel die Auffassung, daß Wahrnehmung in ihrer Phänomengebundenheit nicht reflexiv sein kann. Darauf gehe ich weiter unten noch näher ein.
Im Teilbereich 'präoperationelle Kompetenz' wird

Wahrnehmung verstanden als ein Erkenntnisverhalten, das an unmittelbare "Wahrnehmungs-Evidenzen", an "externe Akte" gebunden ist. (vgl. K.Holzkamp 1973, S. 336; H.G.Furth 1972, S. 331)

> Man kann auch sagen, daß die Anschauung phänomengebunden bleibt, da sie die Umrisse der Wirklichkeit nachahmt, ohne sie zu berichtigen, und daß sie egozentrisch bleibt, weil ihre Zentrierung immer von der augenblicklichen Tätigkeit abhängt. (J.Piaget 1972, S. 156)

Die Phänomengebundenheit von Wahrnehmung ist auch in einer Reihe von Untersuchungen der sogenannten 'Gestalttheoretiker' betont worden. So hat z.B. Metzger immer wieder darauf hingewiesen, daß die Form- oder Figuralwahrnehmung nach der sachlichen Beschaffenheit der Dinge selbst geschieht. (vgl. u.a. W.Metzger 1966, S. 693 ff.) Und die von den Gestalttheoretikern herausgefundenen Gestaltfaktoren wie z.B. Einfachheit, Regelmäßigkeit, inneres Gleichgewicht, Symmetrie und Geschlossenheit sind ja nichts anderes als Eigenschaften von Wahrnehmungsgegenständen, die zu einer Gliederung des Wahrnehmungsfeldes beitragen.
Die feste Gebundenheit der Wahrnehmung an unmittelbare Wahrnehmungsevidenzen kann als ein Merkmal dafür angesehen werden, daß es sich hier um eine niedrige Stufe der Wahrnehmungsentwicklung handelt. Als Teilbereich der operativen Kompetenz, die die Grundlagen der Wahrnehmungstätigkeit bzw. des Hervorbringens von visuellen Phänomenen beschreibt, werden daher unter prä-operationeller Kompetenz die elementaren Voraussetzungen rezeptiver und produktiver visueller Tätigkeiten aufgeführt.

Im Bereich 'konkret-operationeller Kompetenz' entwickelt sich die Anschauung in der Richtung einer Dezentrierung. (vgl. J.Piaget 1972, S. 157 ff.) Piaget spricht von "einer Art Auftauen der anschaulichen Strukturen", so daß das Denken nicht mehr an besonderen Zuständen des Gegenstandes haftet, sondern alle besonderen Gesichtspunkte zu einem objektiven System koordiniert. Die Operationen erreichen den Grad von Gruppierungen, die "zum ersten Mal das Gleichgewicht zwischen der Assimilation der Dinge an die Tätigkeit des Subjekts und der Akkomodation der subjektiven Schemata an die Veränderung der Dinge" verwirklichen. (J.Piaget 1972, S. 161) Der wechselseitige Vorgang von Assimilation und Akkommodation bei Wahrnehmungs- bzw. Erkenntnisprozessen wurde bereits ausführlich im Zusammenhang der dritten These zum 'praktischen Tun' erläutert.
Ein Beispiel für die Stufe konkret-operationeller Kompetenz ist etwa die Fähigkeit, qualitative Operationen vornehmen zu können, die den Raum strukturieren, z.B. also räumliches Sehen. In diesem Teilkompetenzbereich bleiben zwar die Gesetzmäßigkeiten der objektiven Wahrnehmungsgegenstände die Voraussetzung für deren adäquate Widerspiegelung im Bewußtsein, jedoch kommt hier der Fähigkeit zur internen Organisation und Strukturierung des Wahrnehmungsfeldes besondere Bedeutung zu. Diese interne Strukturierung geschieht in erster Linie durch Abstraktionen von bestimmten kovariierenden Merkmalen der Wahrnehmungsobjekte relativ zu den jeweiligen raum-zeitlichen Bedingungen, in denen sich diese Objekte zu einem bestimmten Zeitpunkt befinden. Zu nennen sind hier besonders die Fähigkeiten, sogenannte 'Konstanzleistungen' er-

bringen zu können. Unter Konstanzen der Wahrnehmung versteht man "die relativ größere Übereinstimmung zwischen der objektiven Realität und ihrer Widerspiegelung im Bewußtsein gegenüber der geringeren Übereinstimmung zwischen objektiver Realität und Netzhautabbildung bzw. zwischen Netzhautabbildung und Wahrnehmung." (M.Stadler u.a. 1975, S. 131) Im Zusammenhang mit erläuternden Beispielen sollen nur einige der wichtigsten Konstanzleistungen angeführt werden:

a) Farb- und Helligkeitskonstanz: Von Stadler wird das Beispiel angeführt, daß ein im gleißenden Sonnenlicht liegendes Stück Kohle gegenüber einem Stück Kalk in der Dämmerung objektiv eine viel stärkere Leuchtdichte besitzt. (vgl. dazu u.d.folg. M.Stadler u.a. 1975, S. 131 ff.) Trotzdem wird die Kohle als schwarz und der Kalk als weiß wahrgenommen, so daß man verallgemeinernd sagen kann, daß Objekte innerhalb gewisser Grenzen mit relativ konstanter Helligkeit bzw. Farbe wahrgenommen werden und zwar relativ unabhängig von ihrer augenblicklichen Beleuchtung.

b) Größenkonstanz:
Wenn tatsächlich gleich große Personen in verschiedenen Entfernungen zum Betrachter stehen (nehmen wir z.B. Abstände von 10 m und 5 m), so erscheint die 10 m entfernte Person nicht halb so groß wie die 5 m entfernte. Beide Personen werden gleich groß wahrgenommen, obwohl das den Abbildungsverhältnissen auf der Netzhaut widerspricht, die eine nur halb so große Wahrnehmung erwarten lassen. Die Größenkonstanz nimmt allerdings bei größerer Entfernung ab, so daß die gleiche Person in

EIN STRUKTURGITTER FÜR DEN UNTERRICHT IM VISUELLEN BEREICH

Kognitive Tiefenstrukturen des wiss. Lernens / fachspezifische Aspekte visueller Oberflächenstrukturen	Operative Kompetenz			Moralische Kompetenz			Sozio-ästhetische Kompetenz
	prä-operat. Kompetenz	konkret-operat. Kompetenz	formal-operat. Kompetenz	subjektiv-moral. Komp.	objektiv-moral. Komp.	kooperativ-moral. Komp.	
	Formative	Interpretation	Realisation	Fehlzuordnung	anschauliche Formen des Wahrn. Verh.	fachspezifische Formen des Wahrn. Verh.	begreifende Formen des Wahrn. Verh.
Semantik	Formativ-repertoire 6.1.1.	Kontext-regeln 6.1.4.	a) techn. Fertigk. b) physiolog. Voraussetz. 6.1.7.	semantisch verkürzter Code 6.2.1.	anschauliche Kompetenz 6.2.4.	semantische Devianz 6.2.7.	realistische Kompetenz 6.3.1.
	Formativ-qualitäten	Formativ-kombination	Visuelle Phänomene	Fehlkombination	Gestaltwahrnehmung	schichtspez. Formen des Wahrn. Verh.	objektadäquate Formen des Wahrn. Verh.
Syntax	Klassifikations- und Selektions-Regeln 6.1.2.	Kombinations-regeln 6.1.5.	Gestaltungs-regeln 6.1.8	syntaktisch verkürzter Code 6.2.2.	autokorrelative Kompetenz 6.2.5.	syntaktische Devianz 6.2.8.	syntaktische Kompetenz 6.3.2
	elementare Darstellung	Verhaltens-normen	soziale Beziehung	systematisch verzerrte Kommunikation	anschauliche Kommunikation	orientierende Kommunikation	Erkenntnis vermittelnde Kommunikation
Pragmatik	Darstellungs-repertoire 6.1.3.	Identifikations-regeln 6.1.6.	sozialkonstitutive Regeln 6.1.9.	pragmatisch verkürzter Code 6.2.3.	Darstellungs-kompetenz 6.2.6.	realistische Devianz 6.2.9.	produktive Mimesis 6.3.3.

beitet, indem er den Zusammenhang der operativen Teilkompetenzen herausstellt und dabei in Bezug auf die formalen Operationen betont, daß sie nur in dem Maße eine

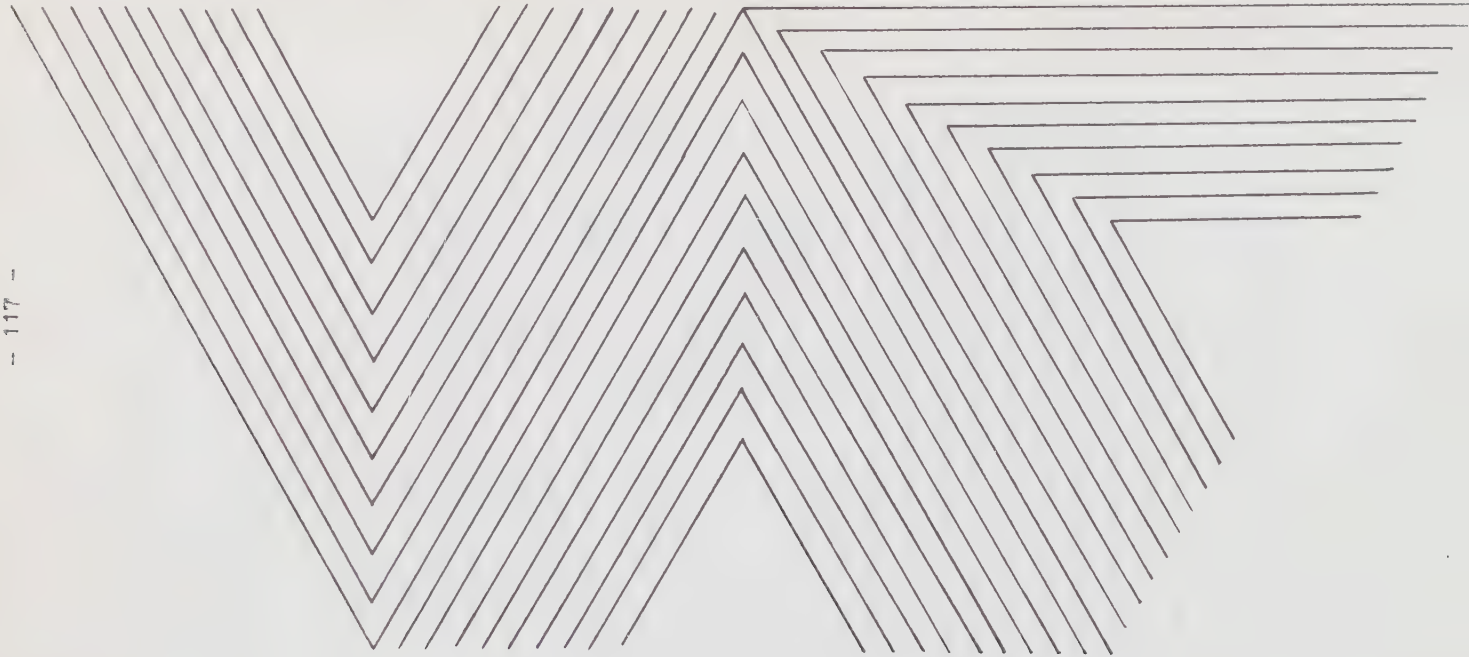
> Bedeutung und einen bestimmten Sinn haben können, als sie sich auf die konkreten Operationen stützen, die sie gleichzeitig vorbereiten und ihnen ihren Inhalt geben.
> (J.Piaget 1972, S. 169)

Wenn wir mit Holzkamp Wahrnehmung verstehen als adäquate Unterscheidung und Erfassung sinnlich eingebundener Gegenstandsbedeutungen (dies wird im ersten Feld des Strukturgitters näher erläutert werden), so wird deutlich, daß formal-operationelle Kompetenz in den Wahrnehmungsbereich zu integrieren ist. Denn dann geht es nicht mehr nur um das Erfassen von Gegenstandsbedeutungen auf präoperationeller Ebene, etwa als Identifikation unterschiedlicher Gegenstände oder auf konkret-operationeller Ebene aufgrund bestimmter Wechselwirkungskonstellationen, sondern auf formal-operationeller Ebene wird gerade die durch Wahrnehmungstätigkeit gelieferte Anschauung durch Reflexion und "begreifendes Denken" (Holzkamp 1973, S. 360 ff.) durchleuchtet, was zu einer Erfassung immer wesentlicherer Züge der Wirklichkeit im Zusammenhang der Lebenstätigkeit des Menschen führt. Dieser Aufweis einer Möglichkeit zur Überwindung bloßer Anschaulichkeit darf nicht zu dem falschen Schluß führen, die Herstellung reversibler Operationen sei sozusagen der Zweck des Denkens, oder das Erreichen formaler Operationen sei individualentwicklungsgeschichtlich gesehen ein selbständiges Entwicklungsziel.

> Die immer vollkommenere Verfügung über reversible operative Denkstrukturen ist nicht Zweck des Denkens, sondern Mittel einer der Möglichkeit nach immer adäquateren Wirklichkeitserfassung in denkendem Erkennen. Ebenso ist die individualgeschichtliche Herausbildung von Operationen wachsender Strukturhöhe bis hin zu den formalen Operationen zwar bestimmt gearteter Ausdruck einer Entwicklung der Möglichkeiten des Individuums, durch Lösung aus den Begrenzungen und Befangenheiten bloß regulatorischer Bedingungsanalysen und organisationsbedingter Gliederung anschaulicher Erfahrung zu immer angemessenerer Wirklichkeitserkenntnis zu gelangen, keinesfalls aber identisch mit dieser Erkenntnis-Entwicklung selbst.
> (Holzkamp 1973, S. 349)

Diese Ausführlichkeit des Zitats von Holzkamp erscheint mir zur Klarstellung angebracht, da Piaget selbst solche möglichen Fehldeutungen mindestens nicht klar zurückgewiesen hat.
Um die Diskussion auf eine konkretere Ebene herunterzuholen, werde ich anhand eines Beispiels zu zeigen versuchen, wie die einzelnen Strukturgitterfelder in Bezug auf dieses Beispiel gefüllt werden können. Dafür habe ich das Bild 'Quathlamba' des Amerikaners Frank Stella ausgewählt.
Nun könnte man einwenden, daß eine Strukturierung dieses Inhalts nur dann sinnvoll und für den Unterricht folgenreich sein kann, wenn man sie im Hinblick auf eine bestimmte Gruppe von Schülern, für eine bestimmte Klassensituation usw. vornimmt. Man müßte also die je verschiedenen Voraussetzungen und Bedingungen kennen, von denen ein Unterricht mit dem Inhalt 'Quathlamba' abhängig ist. Das ist richtig, jedoch immer wieder neu für jeden geplanten Unterricht zu leisten. Deshalb werden hier einige Strukturgitter-

felder in Bezug auf das Beispiel 'Quathlamba' nicht ausgefüllt werden können, dann nämlich nicht, wenn z.B. der Entwicklungsstand von Schülerkompetenzen im visuell-syntaktischen Bereich für die Inhaltsstrukturierung von Bedeutung ist. Bei der Strukturierung von Unterrichts-Inhalten für konkreten Unterricht allerdings werden diese Leerstellen zu füllen sein.
Bevor die einzelnen Strukturgitterfelder diskutiert werden sollen, möchte ich das gewählte Beispiel kurz vorstellen, das von Frank Stella 1964 gemalte 'Quathlamba'. (vgl. die Skizze auf S. 117) Zuerst fällt das Format der Leinwand auf. Nicht die großen Ausmaße sind das besondere (264,2 cm x 373,4 cm), das gibt es auch bei traditionellen Gemälden, sondern die Außenform der Leinwand selbst weicht hier deutlich von standardisierten rechteckigen oder gerundeten Formen ab: die äußere Form des Bildes ist so geschnitten, daß sie mit der inneren Struktur, dem Gemalten also, zusammenfällt. Solche Bilder nennt man "shaped canvas" (vgl. u.a. Max Imdahl, 1970, 1971; William S.Rubin 1970). In der Bildfläche sind drei V-Formen symmetrisch angeordnet, die von aneinandergereihten identischen Streifen und Linien durchzogen sind.



SKIZZE ZU

FRANK STELLAS 'QUATHLAMBA'

Die mittlere V-Form trägt die Farbe Grün, die linke Blau und die rechte Rot. Die gereihten Linien aller drei V-Formen sind einheitlich weiß. Die Einzelelemente und der syntaktische Aufbau von 'Quathlamba' sind restlos rationalisierbar.

6.1.1. Formative/Formativ-Repertoire

Zu dem Oberflächenphänomen 'Formative' rechne ich zunächst alle Zeichen, die auf etwas von ihnen selbst Verschiedenes verweisen. (vgl. u.a. G.Klaus/ U.Buhr 1970, S. 1175) Dabei unterscheide ich mit Peirce die Beziehungen der Zeichen zu Objekten nach der triadischen Klassifikation des Objektbezuges als "iconisch", "indexikalisch" oder "symbolisch" (vgl. C.S.Peirce 1965, S. 37 ff.; W.Eco 1972, S. 198 ff.; M.Bense 1969, S. 22 ff., S. 91 ff.).

Ein iconischer Objektbezug liegt dann vor, wenn Zeichen und Bezeichnetes in mindestens einem Merkmal übereinstimmen. Jedes mehr oder weniger abbildende Zeichen ist ein Icon, wobei zum Beispiel ein Farbfilm einen höheren Grad von Ikonizität besitzt als ein Schwarz-Weiß-Film. Nun wendet Umberto Eco gegen Peirce und Morris ein, daß die Vorstellung von gemeinsamen Merkmalen zwischen Icon und Gegenstand zwar dem gesunden Menschenverstand, nicht aber dem wissenschaftlichen Anspruch der "Semiotik" genüge.

> Was bedeutet es denn, wenn man sagt, daß das Porträt, das Annigoni von der Königin Elisabeth gemalt hat, dieselben Eigenschaften wie die Königin Elisabeth hat? Der gesunde Menschenverstand antwortet: Weil es dieselbe Form der Augen, der Nase, des Mundes, dieselbe Haarfarbe, dieselbe Statur hat ..... Aber was heißt denn 'dieselbe Form der Nase'? Die Nase ist dreidimensional, während das Bild der Nase nur zweidimensional ist. Die Nase hat aus der Nähe betrachtet, Poren und kleine Unebenheiten, ihre Oberfläche ist nicht glatt, sondern im Unterschied zur Nase des Porträts uneben. Die Nase hat schließlich an ihrem Ende zwei Löcher, die Nasenlöcher, während das Bild an dieser Stelle nur zwei schwarze Flecken hat, die keine Löcher in der Leinwand bilden. (U.Eco 1972, S. 2oo)

Wenn das ikonische Zeichen mit irgendetwas gemeinsame Eigenschaften hat, dann mit dem Wahrnehmungsmodell des Gegenstandes und nicht mit dem Gegenstand selbst. Ein Icon ist konstruierbar und erkennbar aufgrund derselben geistigen Operationen, die man vollzieht, um Wahrnehmungsgegenstände und Gegenstandsbedeutungen zu erfassen, unabhängig von der Ausdruckssubstanz, dem materiellen Träger, in der sich diese Beziehungen darstellen. Eco schlägt daher vor, dasjenige Zeichen ikonisch zu nennen, das uns einige Eigenschaften des dargestellten Gegenstandes wiederzugeben scheint in dem Sinne, daß ikonische Zeichen ein Modell von Beziehungen darstellen, "das dem Modell der Wahrnehmungsbeziehungen homolog ist, das wir beim Erkennen und Erinnern des Gegenstandes konstruieren". (U.Eco 1972, S. 213)

Beim indexikalischen Objektbezug handelt es sich um Zeichen, die einen hinweisenden oder anzeigenden Charakter haben. So deutet ein Wegweiser auf den Weg, ein Pfeil zeigt die Richtung an, ein

nasser Fleck an der Zimmerdecke weist darauf hin, daß Wasser hindurchgekommen ist. Anhand der Beispiele ist schon abzulesen, daß wir es beim indexikalischen Objektbezug mit mindestens zwei verschiedenen Zeichentypen zu tun haben. Einmal handelt es sich um Zeichen, deren Bedeutung festgelegt und eingeführt worden ist aufgrund einer Übereinkunft verschiedener Zeichenbenutzer. Dazu gehören die Wegweiser, Richtungsanzeiger usw. Davon unterscheiden wir solche Zeichen, die schon von sich aus einen festeren Zusammenhang zwischen Bedeutung und Realität haben, wie daß etwa bei dem nassen Fleck an der Zimmerdecke der Fall ist, bei Fußspuren usw.. Allerdings bedarf es auch hier eines Systems von Konventionen und erlernten Erfahrungen, um solch einen Index auch wirklich als Index erkennen zu können. Ich schließe nämlich nur dann von dem nassen Fleck an der Zimmerdecke auf ein Loch im Dach oder von den Fußspuren auf die Anwesenheit eines Menschen, wenn ich gelernt habe, daß eine Beziehung zwischen diesen Zeichen und diesen Realitäten hergestellt werden kann. Ein solches Wissen ist die Grundlage für die Identifizierung dieser Zeichen. Es gehört zum 'Formativrepertoire', der basislegenden kognitiven Tiefenstruktur zur Identifizierung und Hervorbringung von Formativen. Die grundlegende Bedeutung des Erwerbs eines Formativinventars, hier an einem Beispiel des indexikalischen Objektbezuges deutlich gemacht, gilt für alle Formative. Angewandt auf das angeführte Beispiel im Bereich der iconischen Zeichen läßt sich sagen, daß ich Königin Elisabeth kennen muß, um ein Porträt von ihr auch als ihr Porträt identifizieren zu können. Bei der ersten Gruppe der indexikalischen Zeichen hieße das, ich muß die

aufgrund einer Übereinkunft festgelegte Bedeutung eines Richtungsanzeigers kennen, um die richtige Information ablesen zu können. Auf das Formativrepertoire gehe ich weiter unten noch genauer ein.

Bei der dritten Zeichengruppe nun, die zu den Formativen gehört, geht es um eine symbolische Zuordnung von Zeichen und Objekt, wobei das Symbol nichts mit dem Objekt gemeinsam zu haben braucht. So sind alle Wörter einer Sprache symbolische Zeichen.
Visuelle Zeichen symbolischer Art sind z.B. ikonographische Konventionen, wie etwa die Verknüpfungen von 'Rose' und 'Liebe', 'Rot' und 'Liebe'.
Die Beziehung der Symbolzeichen zur Realität ist nicht kausal begründbar. Mit dem griechischen Wort symbolon wurden die Geheimzeichen gefaßt, an denen sich diejenigen erkennen konnten, die den Mysterienkulten zugeneigt waren. Die Gültigkeit eines Symbols hängt also von einer Vereinbarung ab. Um ein Symbolzeichen zu verstehen, muß man die entsprechende gesellschaftliche Konvention kennen, ein Element des Formativrepertoires.
K.Kowalski führt ein Beispiel für die Veränderung von Konventionalisierungen in Bezug auf ein Symbolzeichen an:
In Ägypten war schwarze Kleidung Zeichen der Freude, "im christlichen Abendland das der Trauer, im gesellschaftlichen Bereich das der gehobenen, ernsten, feierlichen Stimmung" (K.Kowalski 1975, S. 59).
Zu den Symbolzeichen gehören ferner die Bereiche von Mimik, Gestik und anderen körpernahen Ausdrucksweisen (etwa Kleidung, Frisur usw.), die ebenfalls Auskunft geben können über tatsächlich

vorhandene Einstellungen, psychische Gegebenheiten usw. (vgl. Eduard Parow 1973, S. 1o4 ff.) Mit solchen Ausdrucksweisen beschäftigt sich die Kinesik, eine noch im Entstehen begriffene Disziplin, die menschliche Gebärden als Bedeutungseinheiten beschreibt und systematisiert. So hat R.Birdwhistell schon ein System konventioneller Notierungen der gestischen Bewegungen entwickelt. Dabei fand er, daß die Bedeutungen der "Kinemorpheme" oder Zeichen je nach den Zonen, in denen sie vorkommen, unterschiedlich sind. (Weitere Untersuchungen aus dem Bereich der Kinesik werden angeführt bei U.Eco 1972, S. 254 Anm. 12)

Es erscheint angebracht, an dieser Stelle noch einmal besonders darauf hinzuweisen, daß auch der Film sich der oben angeführten Zeichen bedient. (vgl. H.Bitomsky 1972, S. 38 ff.) Was der Film kinematographisch reproduziert, muß entweder als Zeichen vorproduziert (etwa kinesische Zeichen), oder selektioniert worden sein. Für den Stummfilm sind kinesische Zeichen von besonderer Bedeutung gewesen, da ihnen die verbale Sprache noch nicht als Ausdrucksmittel zur Verfügung stand. (vgl. U.Eco 1973, S. 255) Bitomsky weist noch auf filmspezifische Zeichen hin, wie etwa 'Koffer mit Geld' im Krimi, 'Revolver' im Action-Film, die 'Western'-Landschaft, Star Typus 'die blonde Frau' bei Hitchcock. Diese Zeichen lassen sich aber ohne weiteres mit den bisher aufgeführten Kategorien beschreiben. Denn ihre Spezifität erhalten diese Zeichen ja erst durch ihre besondere Verwendung im Film. Die Bedeutung dieser Zeichen ist identifizierbar und hervorbringbar aufgrund eines Formativrepertoires, in das die verschiedenen Bedeutungen etwa von 'Revolver' aufgenommen

sein müssen.

Weiterhin gehören zu den Formativen diejenigen Zeichen, die von Peirce als Zeichen "an sich" bezeichnet werden (C.S.Peirce 1965, S. 151). Zu nennen sind hier besonders die Quali-Zeichen als Zeichen reiner Qualität einer Erscheinung. Gemeint sind damit alle Farb- und Formelemente ohne unmittelbare Bedeutungsdimension. Die Qualizeichen ordne ich deshalb den Formativen zu, da es auch zu ihrer Identifizierung und Hervorbringung eines Formativrepertoires bedarf, das z.B. die vielfältigen Unterschiede dieser Zeichen enthalten muß. Solche Zeichen werden besonders in der sogenannten konkreten Kunst verwendet. (z.B. P.Mondrian, T.v. Doesburg, M.Bill, R.P.Lohse)
Zu den Formativen rechne ich dann die in der Umwelt tatsächlich vorhandenen und wahrnehmbaren Gegenstände, denn auch sie können Ausgangsmaterial für Gestaltungen sein, intentional etwa in Kunstwerken verwendet werden. Eine solche Verwendung ist von Picasso und Braque in die bildende Kunst eingeführt worden und läßt sich verfolgen bis hin zur Pop-Art, in der Gegenstände der Realität selbst zu Kunstwerken erklärt werden, ohne an ihnen irgendeine Veränderung vorzunehmen.

Noch aus einem weiteren Grund ist die Zuordnung von realen Gegenständen zum Bereich 'Formative' von Bedeutung. Denn die Identifikation von tatsächlichen Gegenständen ist Voraussetzung für die Möglichkeit, Zeichen als bedeutend in Bezug auf Objekte überhaupt auffassen zu können.
Ich muß z.B. wissen, was ein Baum ist, um eine Abbildung davon als 'Bild eines Baumes' erkennen zu können. Ich muß wissen, was ein Löwe ist, um

die Verwendung einer 'Löwendarstellung' als Symbol für Wildheit und Stärke nachvollziehen zu können. So gesehen ist die Wahrnehmung oder tatsächliche Hervorbringung von Zeichen oder Gegenständen nur möglich aufgrund einer dem Oberflächenphänomen 'Formative' korrespondierenden kognitiven Tiefenstruktur 'Formativrepertoire'. Wenn wir Wahrnehmung mit Piaget verstanden haben als wechselseitigen Vorgang von Assimilation (Aufbau einer inneren Struktur) und Akkomodation (Anpassung an reale Umwelt, Objekte), so setzt das Wahrnehmen oder Aussuchen von Formativen den Aufbau einer inneren Struktur voraus, in der sozusagen Symbole oder Vorstellungen ('sprachlich' oder 'bildhaft') von Formativen gespeichert sind. (vgl. H.G.Furth 1972, S. 116) Je größer der gespeicherte Vorrat an Formation ist ('Formativrepertoire'), desto vielfältiger sind die Möglichkeiten, Formative realiter wahrnehmen und für konkrete Operationen auswählen zu können.

Bei der Wahrnehmung unterschiedlicher Gegenstände oder gegenstandsbezogener Zeichen hinsichtlich ihrer figural-qualitativen Merkmale darf nicht unterschlagen werden, daß Wahrnehmungsgegenstände selbst schon bedeutungsvoll sind, also sachliche und personale Gegenstandsbedeutungen besitzen. Wenn ich z.B. ein Werkzeug im Blick habe, so nehme ich nicht nur seine figural-qualitativen Gegebenheiten, sondern eine "komplexe gegenständliche Bedeutungseinheit" wahr, in die eingeht, daß es von Menschen gemacht ist, daß es eine bestimmte Funktion hat, wie man am besten mit ihm umgehen kann usw., wobei all dies das Gesamtcharakteristikum des Werkzeuges als eines wirklich wahrnehmbaren Dinges ist. Wahrnehmung läßt

sich also nicht auf eine nur reizmäßige Grundlage reduzieren.

> Wir nehmen nicht Empfindungsbündel und 'Strukturen' wahr, sondern Gegenstände, die eine bestimmte Bedeutung haben. Praktisch ist gerade die Bedeutung des Gegenstandes wesentlich, weil sie seine Verwendbarkeit kennzeichnet.
> (Klaus Holzkamp 1973, S. 25)

In den Gegenstandsbedeutungen spiegelt sich die Auseinandersetzung des Menschen mit der Natur zur gesellschaftlichen Lebenshaltung unter bestimmten Bedingungen auf einer bestimmten Entwicklungsstufe. (vgl. K.Holzkamp 1973, S. 12o f.) Richtige Aktualisierung des Formativrepertoires bedeutet also auch adäquate Unterscheidung und Erfassung von sinnlich eingebundenen Gegenstandsbedeutungen. Dabei sind Gegenstandsbedeutungen nicht aufzufassen als etwas den Gegenständen unveränderbar Anhaftendes, Gegebenes, sondern sie verdanken sich dem je spezifischen Stand gesellschaftlicher Entwicklung, was ihre Bedingtheit und Veränderbarkeit einschließt.

- Beispiel 'Quathlamba': Qualizeichen
  Farben: Blau, Grün, Rot
  Formelemente: V-Formen, Streifen und Linien

6.1.2. Formativqualitäten/Klassifikations- und Selektionsregeln

So wie man mit De Saussure bei einem Wort den Aspekt der Bedeutung (Signifikat, Bezeichnetes) von dem der Lautgestalt (Signifikant, Bezeichnendes) unterscheiden kann (vgl. u.a. G.Schiwy 1971, S. 228), so haben auch visuelle Zeichen einen Objekt- und einen Mittelbezug. Im Mittelbezug werden die spezifischen Qualitäten von Formativen beschrieben oder deren jeweilige Materialität. Die für deren Wahrnehmung oder Hervorbringung notwendige Fähigkeit ist die Beherrschung von 'Klassifikations- und Selektionsregeln'. Damit sind zunächst die elementaren Klassifikationen von Formativen unter gemeinsamen Qualitäten gemeint. Also Klassifikation von Farben in warm - kalt, hell - dunkel, leuchtend - matt, Farbkontraste usw. und von Formen unter den Aspekten der Richtung: parallel, senkrecht ...; der Lage: nahe, fern, gegenüber ...; der Ausdehnung: relativ groß, klein ...; der Form: eckig, gerade, flächig, körperhaft...; der Materialität: glatt, rauh usw..
Für die Herstellung bestimmter Formativqualitäten ist weiterhin die Beherrschung von 'Selektionsregeln', verstanden als erste Vorordnung von Formativen, die Grundlage für die Erstellung komplexer Gebilde sein können (z.B. Auswahl von Farben auf einer Palette, Auswahl von Gegenständen, Handlungen, Einstellungen und Arrangements für Filmaufnahmen) Umberto Eco weist für den filmischen Bereich, für den die Kinesik und deren Möglichkeiten ikonischer Transkription grundlegend sind, auf die Möglichkeit der Erstellung einer

"kinesischen Syntax" hin. Sie hätte die formalen Modalitäten zu untersuchen, die, um ein Beispiel herauszugreifen, aus einem Gruß ein verzweifeltes Lebewohl statt eines Aufwiedersehens machen können. Weiterführende Untersuchungen auf diesem Gebiet, bis auf die von Birdwhistell liegen nicht vor. (vgl. U.Eco 1972, S. 254)
Für den Bereich 'Comic' hat Kowalski auf der Grundlage einer Untersuchung von 'Asterix' und 'Donald Duck' verschiedene Zeichen herausgefunden, die durch ihre spezifischen Modalitäten und Qualitäten in der Lage sind, bestimmte Bedeutungen zu strukturieren. Die verschiedenen Bedeutungsaspekte der Zeichen gehören natürlich zum 'Formativrepertoire', wie es im ersten Strukturgitterfeld diskutiert worden ist. Da hier aber besonders die Formqualitäten entscheidend zur Differenzierung beitragen, sollen sie hier zusammen mit der jeweiligen Bedeutungsangabe aufgeführt werden (K.Kowalski 1975, S. 144 ff.), selektiv allerdings hier nur für Comics.

I Zeichen für Bewegungen
Darstellung durch zusätzlich zum Bildgegenstand verwendete Zeichen

Zeichen	Form	Bedeutung
	gebogene, gerade, eckige → kurze Striche	Grundelemente für Bewegung (allgemeiner Art)
	gewellte oder leicht gezackte Spur	zittrige Bewegung
	durchgezogene Linie oder Strich	Fortbewegung (Richtungsangabe, Andeutung von Zeitabläufen) Speed Lines Action Lines
	unterbrochene, gewellte Linie	langsame Fortbewegung
	Vervielfachung der Spuren	Verstärkung
	gebogener oder gerader Streifen: weiß, farbig oder gestrichelt	Verstärkung der Geschwindigkeit

II Darstellung der Bewegung durch Veränderungen am Bildgegenstand

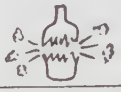
Zeichen	Form	Bedeutung
	Vervielfachung der Konturen	Verstärkung der Bewegung: Geschwindigkeit
	Auflösung der Beine in kreis- oder spiralförmige Bewegungsspuren (Wagenräder)	Verstärkung der Bewegung: rasende Geschwindigkeit

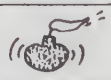
III Zeichen für Äußerungsformen

er spricht	er ruft aus
er denkt	er hört eine Stimme durchs Telefon/Radio/TV
er flüstert	er spricht mit zittriger, ängstlicher Stimme
er schreit, ist wütend	er ist erstaunt, wundert sich

IV Zeichen für bestimmte sprachliche Ausdrucksqualitäten

V Zeichen für verschiedene Arten von Gemütsbewegungen

	er ist benommen, bewußtlos
	er begreift, ihm „geht ein Licht auf"
	er ist niedergeschlagen, wütend, ärgert sich
	da soll doch der Blitz einschlagen!
	ich zerreiße alles
	ich zerschlage alles
	ich erschieße jeden
	Potz Sternhagel
	ich schäume vor Wut
	ich schlage alles zusammen

	mir schwirrt der Kopf
	ihm ist schwindelig
	er verspürt starken Schmerz
	er schwitzt, ist ängstlich oder wütend
	er ist entsetzt
	er rennt, läuft
	er schnarcht
	er niest
	er pfeift, singt, hört Musik
	ich sprenge alles in die Luft

- Beispiel 'Quathlamba': Komplementärkontrast Grün - Rot, Warm-Kalt-Kontrast Blau - Rot, Selektion ausschließlich gleicher, gerader Streifen und Linien.

6.1.3. Elementare Darstellung/Darstellungsrepertoire

Unter dem Oberflächenphänomen 'elementare Darstellung' verstehe ich nun die tatsächlich in Kommunikationssituationen situierten Formative oder Zeichengefüge. Die der elementaren Darstellung korrespondierende Tiefenstruktur ist das 'Darstellungsrepertoire', dessen Aufbau dem unter 6.1.1. beschriebenen Formativrepertoire entspricht, wobei nun allerdings der pragmatische Funktionsbereich relevant wird.

Ich unterscheide mit Peirce (C.S.Peirce 1965, S. 152 f.) in Beziehung zum Interpretanten drei Zeichenfunktionen. Zeichen werden als "Rhema" verwendet, wenn sie in ihrem bezeichneten Interpretanten so repräsentiert werden, als ob sie eine Eigenschaft oder ein Merkmal wären. Sie können z.B. Gefühle und Empfindungen zum Ausdruck bringen, wobei schon einfache, elementare Darstellungen mit Gefühlswerten bestückt sein können, wenn es sich etwa um eine aufgrund von Assoziationen oder Konventionen entstandene Abneigung gegenüber

eckigen Formen handelt.
Zeichen in Beziehung zum Interpretanten werden als "Dicent" definiert, wenn sie in ihrem bezeichneten Interpretanten so repräsentiert werden, als ob es sich um eine reale Beziehung zum Objekt handelt, die jedoch nur den Charakter von Behauptungen hat. Jede Behauptung ist ein Dicent, die wahr oder falsch sein kann. Besonders deutliche Beispiele für die Behauptungsfunktion lassen sich in der Werbung finden. So werden etwa Werbeprodukte in bestimmte Umgebungen so plaziert, als ob sie mit dieser unlöslich verbunden wären, als ob der Kauf des Produkts mit dem Kauf der Umgebung gekoppelt sei. (vgl. dazu die Analyse der HB-Zigarettenwerbung in Kapitel 4.2.)
Von einem "Argument" sprechen wir, wenn Zeichen in ihren bezeichneten Interpretanten so repräsentiert werden, daß die Prämissen, auf die sie sich beziehen, als erwiesen gelten. Es werden dabei Zeichen verschiedenen Typs so miteinander in Beziehung gesetzt, daß sie beim Empfänger ein bestimmtes Verhalten bewirken können. Die Intensität der Handlungsaufforderungen kann unterschiedlich sein: striktes Handlungsgebot oder -verbot etwa im Bereich der Verkehrskommunikation, oder aber eine Aufforderung zur Handlung (zum Kaufen) im Bereich der Werbung.
Ferner gehört zur elementaren Darstellung die Wahl des Mediums, die für die Beziehung zum Rezipienten, für die Wirkung auf ihn, von Bedeutung ist:
Plakat, Malerei, Plastik, multiple Objekte (serienmäßig von Fabriken oder Werkstätten hergestellte Kunstgegenstände), Fotografie, Film usw.. Es ist nämlich für die angestrebte Beziehung zum Rezi-

pienten nicht unerheblich, ob ich etwa ein eher distanzschaffendes Medium (wie die Malerei) verwende, oder ein eher vereinnahmendes Medium (wie den Film). Und die Situierung einer Werbeanzeige in einer Illustrierten oder an einer Litfaßsäule hat unterschiedliche Wirkungen, die z.B. schon aus den Größenunterschieden hervorgehen kann, wobei die größere Plakatwerbung am ehesten die Aufmerksamkeit auf sich zieht und größere Behauptungsfunktion hat.

- Beispiel: 'Quathlamba': Rhematische Verwendung der Formative, die als Merkmal Rationalisierbarkeit repräsentieren.

  Zweidimensionales Bild mit Objektcharakter (shaped canvas, 10 cm stark), das eine Distanz zur Betrachtung verlangt.

6.1.4. Interpretation/Kontextregeln

Beim Oberflächenphänomen 'Interpretation' geht es nicht mehr nur um die Identifikation von Einzelformativen aufgrund eines Formativrepertoires, sondern um die je spezifischen Bedeutungen, die sie in jeweils verschiedenen Kontexten annehmen können. Dies gilt besonders für relationale ästhetische Phänomene, deren Einzelelemente ihre Organi-

zität und Bedeutung erst aus dem Zusammenhang beziehen. Wenn dieser durchbrochen wird, verlieren sie ihre spezifische Bedeutung (vgl. Della Volpe 1973, S. 15). So kann z.B. eine Farbe verwendet werden, zur Kennzeichnung eines psychischen oder physischen Zustands oder als Zeichen, das Gegenstände besonders hervorhebt, oder einer Farbe kann Bedeutung zukommen für die Aufrechterhaltung des Kompositionsgleichgewichtes. Die verschiedenen Bedeutungen, die angenommen werden können, sind Grundlage des Formativrepertoires. Der jeweilige Kontext nun schließt einige aus und weist auf andere hin, so daß die Interpretation eingegrenzt wird. Ein richtiger Gebrauch von 'Kontextregeln' liegt dann vor, wenn Formativen eine kontextspezifische Bedeutung zugewiesen wird, die im Oberflächenphänomen Interpretation einmal als Decodierung erscheinen kann (Wahrnehmung von kontextspezifischen Bedeutungen), zum anderen die kontextspezifische Codierung von Formativen betrifft.

Den Einfluß von Farbkontexten auf die Wahrnehmung einzelner Farbtöne hat Josef Albers untersucht in seiner Studie "Interaction of Color".(J.Albers 197o) Die Abhängigkeit der Farbwahrnehmung von der Art des auf den Farbträger einfallenden Lichts ist Untersuchungsgegenstand der Wahrnehmungspsychologie, die dabei, wie wir gesehen haben, das Phänomen der Farbkonstanz besonders hervorhebt. So kann etwa ein gelbes Auto bei entsprechender Straßenbeleuchtung grün erscheinen, obwohl es tatsächlich gelb ist. Der Einfluß des einfallenden Lichtes ist also zu berücksichtigen, was dem Autobesitzer selbst nicht schwerfallen wird, da bei ihm das Phänomen der Farbkonstanz wirksam wird.

Dieser Vorgang, noch von Mueller/Rudolph und anderen als "psychologische Geheimnisse des Sehvorgangs" beschrieben, kann mit dem Wahrnehmungsmodell von Piaget (wechselseitiger Vorgang von Assimilation und Akkomodation) erklärt werden, indem durch den Aufbau einer inneren Struktur (mein Auto ist gelb!) der Einfluß des einfallenden Lichts bei der augenblicklichen Wahrnehmung aufgehoben wird. (vgl. u.a. Mueller/Rudolph 1969, S. 114; Rudolf Arnheim 1972, S. 15)

Zu den Kontextregeln gehört auch die Kenntnis der Formativbedeutungen, die durch bestimmte Ausdrucksweisen einer Epoche, eines Künstlers, einer Stilrichtung usw. festgelegt sind. So wird z.B. die Farbe im Expressionismus nicht mehr primär in ihrer konventionellen Funktion der Dingbezeichnung verwendet, sondern als symbolischer Ausdruck psychischer Zustände. (vgl. u.a. K.Thomas 1971, S. 4o)

Weiterhin gehören in diesen Bereich die Objekte (sinnlich eingebundene Gegenstandsbedeutungen), die ihre besondere Bedeutung aus jeweils bestimmten "Wechselwirkungskonstellationen" (Holzkamp) mit anderen Dingen erhalten. Damit ist gemeint, daß Gegenstände im Zusammenhang mit anderen Bedeutungsstrukturen wahrgenommen, jeweils anders interpretiert werden, ihnen eine jeweils andere Bedeutung zugemessen wird. (vgl. K.Holzkamp 1973, S. 24 ff.)

Bei richtigem Gebrauch von Projektionsregeln werden also die sich aufgrund von Wechselwirkungskonstellationen ergebenden Bedeutungen zugeordnet, was hier als Interpretation bezeichnet wird.

Für den filmischen Bereich gibt Eco folgendes Beispiel: In Antonionis Film 'Blow Up' werden

vergrößerte Fotografien gezeigt, auf denen ein hinter einem Baum liegender Mann zu sehen ist, der von einer mit einem Revolver bewaffneten Hand getötet worden ist, die auf einer anderen Fotografie erscheint. Diese spezifische Bedeutung erhalten die Einzelelemente jedoch erst kraft des Filmkontextes.

> Wenn man nämlich jemandem die Vergrößerungen zeigen würde, der den Filmkontext nicht gesehen hat, so wären auf den undeutlichen Flecken, die 'ausgestreckter Mann' und 'Hand mit Revolver' denotieren sollten, nur schwer diese spezifischen Referenten erkennbar. Die Bedeutungen 'Leiche' und 'mit einem Revolver bewaffnete Hand' werden der signifikanten Form nur kraft des Erzählkontextes zugeschrieben, ... (U.Eco 1972, S. 253)

- Beispiel 'Quathlamba': Keine kontextspezifische Bedeutungszuweisung. Im Gegenteil wird etwa die Interaktion (Wechselwirkung) der Farben verhindert durch die Trennfunktion der weißen Linien. (vgl. J. Albers 1970)

6.1.5. Formativkombination/Kombinationsregeln

Bei 'Formativkombinationen' werden Formative unter gemeinsamen Gesichtspunkten zusammengestellt und zu einem System koordiniert. Sie erfüllen die Anfor-

derungen konkret-operationeller Kompetenz der Gruppierung (J.Piaget 1972, S. 161).
In diesen Bereich fallen u.a. additive und multiplikative Gruppierungen (besonders deutlich in der Op-Art zu sehen), räumlich-zeitliche Operationen wie z.B. räumliche Anordnungen, Figur-Grundbeziehungen, Ineinanderschachtelungen der Zwischenräume und Entfernungen, Ausarbeitung eines Systems von Koordinaten und Perspektiven, Erarbeitung einer Schnittfolge im Film, Verknüpfung von Filmbildern durch Überblendung usw.. Dann Farbgruppierungen und Farbreihen, wie sie besonders anschaulich etwa bei R.P.Lohse zu finden sind. (vgl. auch H.J.Albrecht 1974, S. 134 f.)
Auf dieser Stufe konkret-operationeller Kompetenz sind also grundlegende 'Kombinations'- und Strukturierungsregeln aufgeführt, die Teilbereiche des zu strukturierenden Gesamtphänomens abdecken. So können (und werden in der Regel auch) z.B. in einem Werk der bildenden Kunst mehrere unterschiedliche 'Kombinationsregeln' angewendet, die dann selbst wieder unter übergeordneten Gestaltungsregeln zusammengefaßt und geordnet werden. Über die Gestaltungsregeln wird allerdings erst unter formal-operationeller Kompetenz zu sprechen sein, da sie als die komplexesten syntaktischen Strukturierungskriterien aufgefaßt werden können, die (nicht unbedingt an konkrete Handlungen gebunden) auf verschiedene Anwendungsbereiche übertragbar sind.

- Beispiel 'Quathlamba': Iteration (Wiederholung) formal gleicher V-Formen mit regelmäßig gereihter

Streifenstruktur und deren symmetrische Anordnung durch Drehung und Spiegelung.

6.1.6. Verhaltensnormen/Identifikationsregeln

Ich gehe mit H.R.Jauss davon aus, daß "in der ästhetischen Praxis seit eh und je auf der Ebene primärer Identifikationen" eine kommunikative Funktion ästhetischer Erfahrungen ermöglicht wird, indem sie "Normen des Handelns" oder allgemeiner "Verhaltensnormen" vermitteln. (vgl. H.R.Jauss 1972, S. 38)

Visuelle Informationsträger zielen immer auch auf bestimmte Verhaltensweisen des Rezipienten, fordern zu diesen auf. Einschränkend muß allerdings gesagt werden, daß Verhaltensnormen aufgrund bestimmter Identifikationsregeln nur dann vermittelt werden, wenn eine entsprechende Disposition des Rezipienten vorhanden ist. Es wird sich eben, um ein Beispiel zu nennen, nicht jeder mit einem bestimmten Helden eines Gemäldes aus dem Umkreis des sozialistischen Realismus identifizieren und ihm nacheifern wollen. Folgende Identifikationsregeln lassen sich unterscheiden:

1. Assoziative Identifikationsregeln, ein Sich-Versetzen-Können in die Rollen aller anderen Beteiligten, z.B. in bestimmten Happenings, Aktionen.
2. Admirative Identifikationsregeln, die sich der Bewunderung, Verherrlichung, Repräsentation bedienen. Z.B. Barockmalerei und -architektur.

3. Ironische Identifikationsregeln, z.B. in den sozialkritischen Darstellungen von Daumier.
4. Sympathetische Identifikationsregeln zielen auf die Zuneigung gegenüber
   a. bestimmten inhaltlichen Gegebenheiten, z.B. Personendarstellung oder moralisch-sittliche Belehrung in der bürgerlichen Genremalerei;
   b. oder gegenüber ästhetisch-sinnlichen Qualitäten wie z.B. Oberflächenreize in der Op-Art.
5. Kathartische Identifikationsregeln zielen auf die Freisetzung des Rezipienten von der Realität durch Illusion und Imagination zur Identifikation mit der eigenen Identität, z.B. in der Malerei von Barnett Newman.

- Beispiel 'Quathlamba': Mögliche Verhaltensnorm: Anwendung und Übertragung der durch Analyse gewonnenen rationalen Methoden auf andere Bereiche. Sympathetische Identifikationsregel, die auf Zuneigung rationaler Gestaltung gegenüber zielt.

6.1.7. Realisation/ a) technische Fertigkeiten
b) physiologische Voraussetzungen

'Technische Fertigkeiten' und 'physiologische Voraussetzungen' als korrespondierende Tiefenstruktur des Oberflächenphänomens 'Realisation' werden hier primär in ihrer Funktion für Wahrnehmung bzw. Hervorbringung visueller Informationsträger beschrieben. Technische Fertigkeiten beziehen sich auf den Gebrauch und den Umgang mit Formativen, die unter (6.1.1) beschrieben wurden, die verarbeitet oder mit denen gearbeitet werden soll. So ist auch die Fähigkeit des Umgangs etwa mit Fotoapparat, Filmkamera, Videorecorder usw. hier gemeint. Sowohl technische Fertigkeiten als auch die benutzten technischen Geräte sind dabei in historischer Vermitteltheit vom jeweiligen Grad der Arbeitsteilung bzw. vom Entwicklungsstand der Produktivkräfte zu sehen.
Damit ist auch die Kenntnis und Handhabung historischer Produktionsverfahren gemeint, die, obwohl sie technisch veraltet sind, zur Förderung menschlicher Ausdrucksfähigkeit beitragen können. Wie in der ersten These zum praktischen Tun dargelegt wurde, kann gerade die Stärke solcher Vermittlungsverfahren ihr mangelnder technischer Entwicklungsstand sein, da ihr Einsatz unkomplizierter, unbürokratischer und spontaner erfolgen kann.
(Ich verweise hier auf die einschlägigen Handbücher der verschiedenen visuellen Techniken.)

Ebenfalls rechne ich zu diesem Bereich die Grundvoraussetzungen von Wahrnehmung überhaupt, nämlich die Funktionsfähigkeit des physiologischen

Sehapparates. Das bezieht sich nicht nur auf den Aufbau des Auges als optisches Instrument, sondern auch auf die Funktionsfähigkeit der elektro-chemischen Impulsübermittlungen zum Gehirn und die Sehzentren des Gehirns selbst. (vgl. dazu u.a. R.L. Gregory 1966, S. 35 ff.)

- Beispiel 'Quathlamba': Planer und pastoser Farbauftrag auf Leinwand.
Kunststoffarbe mit Metallstaub. (vgl. W.S. Rubin 1970, S. 102)

6.1.8. Visuelle Phänomene/Gestaltungsregeln

Als 'visuelle Phänomene werden die, etwa in Abgrenzung zu einfachen Formativkombinationen, komplexen Formativgefüge bezeichnet. Beispiele visueller Phänomene aus dem zweidimensionalen Bereich sind etwa Fotografie, Werbeplakat, Grafik, Malerei, aus dem zweidimensionalen Bereich mit zusätzlicher zeitlicher Dimension wären zu nennen einmal der Film, dann Comic, Multiple, im dreidimensionalen Bereich etwa Plastik, Architektur, Ambiente, Objet trouvé, Gebrauchsgegenstände, im dreidimensionalen Bereich mit zusätzlicher zeitlicher Dimension u.a. kinetische Objekte, Licht- und Spielobjekte, Happenings.
Gestaltete visuelle Phänomene sind als "logisch-

intuitive" Komplexe näher gekennzeichnet (vgl. Della Volpe 1973, S. 8). Intuitiv, weil Grundlage visueller Phänomene die sinnliche Erfahrung ist, logisch, weil erst durch das Hinzutreten von sprachlich vermittelbaren Gestaltungsregeln der Zusammenhang derselben hervorgebracht wird. 'Gestaltungsregeln' als tiefenstrukturelle Grundlage von visuellen Phänomenen erfüllen die Bedingungen formal-operationeller Kompetenz, da sie nicht an bestimmte konkrete Operationen gebunden sind. Aufgrund ein- und derselben Gestaltungsregel lassen sich vielmehr unzählige aus unterschiedlichen Formativen bestehende Konfigurationen bilden. Um nur ein Beispiel zu nennen: Die Gestaltungsregel einer Dynamisierung von Formen läßt sich anwenden auf das Hakenkreuzsymbol (vgl. Klee 1971, S. 27), auf Objekte, Gegenstände und Personen, ob sie nun kinematographisch abgebildet oder in zwei- oder dreidimensionalen Konfigurationen erscheinen.

In Abgrenzung zu einfacheren Kombinationsregeln wird die Funktion der Gestaltungsregeln besonders für den spezifischen Gesamtzusammenhang visueller Phänomene gesehen. Ihre Aufgabe besteht danach in der Organisation, Anlage und Komposition des Gesamtphänomens. (zu den Gestaltungsregeln vgl. u.a. Klee 1971; Bytomski 1972, etwa S. 58)
Eine Unterscheidung ist notwendig zwischen visuellen Phänomenen der Werbung und der bildenden Kunst. In jenen wird der Gesamtzusammenhang und die Zusammengehörigkeit der Einzelelemente (z.B. Werbeprodukt und Requisiten) erstrebt, um eine Ware anzureichern. So soll mit Hilfe und durch die formale Gestaltung die dem Werbeprodukt zugeschriebenen Qualitäten diesen als natürlich zugehörig vermittelt werden. Dabei tritt die formale Gestaltung an

die Stelle eines Nachweises tatsächlicher Qualität und des wirklichen Bedarfs dieser Produkte.

In der bildenden Kunst kann die Einheit des Gesamtphänomens einmal, wenn sie um ihrer selbst willen erstellt wird, zum Formalismus führen, zum anderen aber als Gegenstruktur zu gesellschaftlichen Disharmonien und Widersprüchen hervorgebracht werden und dann ein Moment in der erkenntnisvermittelnden Funktion von Kunst in Bezug auf gesellschaftliche Zusammenhänge sein.

- Beispiel 'Quathlamba': Die gesamte innere Struktur fällt mit der äußeren Umgrenzung des Formats zusammen (shaped canvas). Geometrisierte all-over-Struktur aus weißen Linien, die sowohl das Gesamtphänomen vereinheitlichen, indem sie alle drei V-Formen durchziehen, als auch gliedern, indem sie eine Trennfunktion gegenüber möglicher Interaktion der Farben übernehmen. Die allgemeinste Gestaltungsregel ist die der Symmetrie unter Vermeidung von Relationalität. Als Werk der amerikanischen 'Non-Relational-Art' verzichtet es auf Gleichgewichtsregeln traditioneller europäischer Malerei. Man setzt also nicht mehr etwas auf eine Seite des Bildes und balanciert es mit etwas anderem auf der anderen Seite aus. Auf komplizierte Gleichgewichtsbeziehungen wird verzichtet, indem auf Simplizität gezielt wird: "Symmetrie ist Simplizität, Reihung ist Simplizität, Regelmäßigkeit ist Simplizität" (M.Imdahl 1970, S. 6).

6.1.9. Soziale Beziehung/sozialkonstitutive Regeln

Wenn visuelle Phänomene veröffentlicht werden, so konstituieren sie eine soziale Beziehung. Das gilt besonders für den Bereich Werbung, deren Angebots- und Aufforderungscharakter die angesprochenen Personen vor die Entscheidung stellt, entweder zu kaufen oder nicht. Tiefenstrukturell sind dem Oberflächenphänomen 'soziale Beziehung' 'sozialkonstitutive Regeln' zugeordnet.
Austin und Searle haben im Rahmen der Sprechakttheorie sozialkonstitutive Regeln aufgestellt und ihre jeweilige Anwendung und Einhaltung untersucht (vgl. J.L.Austin 1972; J.R.Searle 1971). Die Übertragung sozialkonstitutiver Regeln auf dem visuellen Bereich halte ich aus zwei Gründen für legitim: Einmal gehören auch visuelle Informationsträger zur "Sprache", sind also Träger von Information und ermöglichen Kommunikation, zum anderen, und das gilt gerade für die Werbebranche, treten verbale und visuelle Informationsträger zusammen auf. Verbale Äußerungen sind selbst ein konstituierendes Moment für Werbungen, weil nämlich durch sie eine referentielle Genauigkeit des visuellen Phänomens erreicht werden kann (vgl. R.Barthes 1964, S. 159). Für Searle (1971, S. 97) besteht eine sozialkonstitutive Regel darin, daß die Äußerung eines Versprechens mit der Verpflichtung verknüpft ist, die daraus folgenden Handlungskonsequenzen auch tatsächlich zu erfüllen. Wenn nun z.B. in der Marlboro Werbung 'Freiheit' und 'Marlboro-Zigaretten-Rauchen' in der Weise verknüpft werden, als ob das eine aus dem anderen folgen würde, so wird damit das Versprechen gegeben, durch das Rauchen von Marlboro-Zigaretten 'frei' zu werden. Tatsächlich wird das Versprechen nicht eingelöst. Das wirklich vorhandene Bedürfnis und das

Recht auf Freiheit von natürlichen und gesellschaftlichen Zwängen wird durch das Rauchen nur zum Schein befriedigt. Wenn Surrogate angeboten werden, bleibt in Wirklichkeit alles beim alten (vgl. W.F. Haug 1972, S. 155; G.Thoma 1971, S. 79).
Der Bruch der sozialkonstitutiven Regel in unserem Beispiel geht nun allerdings nicht auf ein individuelles Versagen zurück. Vielmehr handelt es sich hier um einen Regelbruch, der, indem er dazu beitragen soll, eine ständige Warennachfrage aufrechtzuerhalten, die eine Voraussetzung für die Mehrwertrealisierung darstellt, eng verknüpft ist mit den Bedingungen mehrwertschaffender Warenproduktion und damit gesellschaftliche Ursachen hat.
Die Untersuchungen über soziale Beziehungen von Austin und Searle beschränken sich auf 'face to face communication'. Wenn sie hier übertragen werden auf die Beziehung von Rezipient - visuelle Phänomene, so mag dies zunächst als unzulässige Ausweitung erscheinen. Da visuelle Phänomene jedoch vergegenständlichte Formen menschlicher Intentionalität sind, konstituieren sie soziale Beziehungsaspekte, wenn auch vermittelt. So besteht auch für Watzlawick et al. kein Grund, soziale Beziehungen auf die Kommunikation zwischen zwei Kommunikanten einzuschränken. (vgl. P.Watzlawick, J.H.Beavin, D.D.Jackson 1974, S. 116 Anm. 2)
Wenn visuelle Phänomene vom Betrachter in den Blick genommen, thematisiert werden ("wobei das qualifizierte Herausheben aus unstrukturierter Umgebung in die Bewußtheit interaktionaler bzw. intersubjektiver Prozesse das eigentlich produktive wäre"(L. Kossolapow 1975, S. 216), werden sie zu Gegenständen der Betrachtung, Analyse und Kommunikation, die auch immer soziale Wirkungen ausüben. Deshalb führt

Line Kossolapow den Begriff der "Sozio-Ästhetik" ein, der gerade die sozialen Beziehungen und Wirkungen visueller Phänomene ins Blickfeld rückt. Die ganze Tragweite und Begründungsbreite wird noch ausführlich im Bereich 'Sozio-ästhetischer Kompetenz' verhandelt werden.

- Beispiel 'Quathlamba': Nur begrenzt anwendbar. Aufgrund des Objektcharakters wird eine Beziehung zum Betrachter ermöglicht, die ähnlich seiner Beziehung zu tatsächlicher Realität ist. Dadurch kann die am Objekt gemachte Erfahrung reflexiven Verhaltens leichter auf andere Realitätsbereiche übertragen werden.

6.2. Moralische Kompetenz

Während im Strukturgitterteil 'operative Kompetenz' die Grundlagen und Voraussetzungen rezeptiver und produktiver Aktivitäten im visuellen Bereich aufgeschlüsselt werden, geht es nun um die verschiedenen Möglichkeiten der Anwendung dieser Grundlagenelemente. Es sind nämlich sehr verschiedene individuelle und gruppenspezifische Zugriffe nachweisbar, die auf unterschiedlichem Niveau stattfinden. Unter 'moralischer Kompetenz' wird es also um die Darstellung unterschiedlicher Möglichkeiten der Wahrnehmungstätigkeit bzw. des Hervorbringens von visuellen Phänomenen gehen.
Im Bereich der moralischen Kompetenz unterscheide ich mit Lenzen (vgl. D.Lenzen 1973, S. 110ff. u. S. 196ff.) subjektiv-moralische Kompetenz, objektiv-moralische Kompetenz und kooperativ-moralische Kompetenz als drei Teilbereiche, die aus der Diskussion der Piagetschen Psychologie und der Sozialisationstheorie Lorenzers hervorgegangen sind. (vgl. u.a. J.Piaget/B.Inhelder 1972, S. 120ff.; A.Lorenzer 1972, S. 128ff.)
Piaget beobachtete an zwei- bis zwölfjährigen Kindern, die mit Murmeln spielten, eine Entwicklung der Moralität, verstanden als das Verhalten von Subjekten gegenüber vorgegebenen Regeln und Normen, von einem sehr individuell geregelten Umgang mit diesen Regeln über eine Stufe rigider, normkonformer Einhaltung bis hin zu einer autonomen Verfügung über diese Regeln, was die Möglichkeit gruppenspezifischer Brechung und Veränderung der Spielregeln und die Einhaltung dieser veränderten Regeln einschließt. Lenzen weist zum einen auf die empirisch viel zu schmale Grundlage dieser Ergebnisse hin, zum anderen kritisiert er, daß die

> moralischen Entwicklungsphasen mit den entsprechenden Altersangaben zwar für das Verhalten gegenüber den Regeln des Murmelspiels von Genfer Kindern zu einem bestimmten Zeitpunkt der gesellschaftlichen Entwicklung isolierbar gewesen sein mögen, daß aber doch moralische Kompetenz, in anderen Situationen, schon früher angesetzt werden muß, wenn man so will bereits im pränatalen Lebensabschnitt menschlicher Wesen. (D.Lenzen 1973, S. 197)

Diese Kritik wird durch die sozialisationstheoretischen Untersuchungen Lorenzers insofern bestätigt, als er eine Entwicklung moralischer Kompetenz bereits vor dem zweiten Lebensjahr aufweist. Dabei lassen sich ebenfalls drei Entwicklungsphasen moralischer Kompetenz herauskristallisieren, so daß die Piagetsche Phasenabfolge eine Bestätigung erfährt.

'Subjektiv-moralische Kompetenz' wird verstanden als das Brechen von Regeln und Normen, bezogen auf die unter operativer Kompetenz im Kognitionsteil des Strukturgitters aufgeführten Tiefenstrukturen, wobei subjektiv das Bewußtsein der Übereinstimmung mit eben diesen Regeln besteht.
'Objektiv-moralische Kompetenz' bezeichnet die unproblematisierte, rigide Einhaltung von Regeln und Normen, eine Rezeptions- bzw. Produktionsstufe, auf der die 'anschauliche' Komponente betont wird. Am Beispiel der bildenden Kunst könnte das die primäre Beschäftigung mit Oberflächengestaltungen sein, auf Kosten etwa inhaltlicher Aspekte.
Unter 'kooperativ-moralischer Kompetenz' sind nicht mehr nur individuelle Regelbrüche gefaßt, sondern Regel- und Normabweichungen, die ganzen sozialen Gruppen eigen sind. Dieser Bereich kann in dem Sinne als 'orientierende' Stufe charakterisiert werden, als es hier um ein Überschreiten bloßer Anschaulichkeit geht, um die Auseinandersetzung mit inhaltlichen Problemen zur Vermittlung von Handlungsorientierungen. (vgl. K.Holzkamp 1973, u.a. S. 368)

In den folgenden Strukturgitterfeldern geht es also um die Darstellung der verschiedenen Möglichkeiten des Sich-Beziehens auf die Grundlagen des Wahrnehmungsverhaltens bzw. die Normen der Hervorbringung von visuellen Informationsträgern, wie sie in den ersten neun Feldern beschrieben wurden.

6.2.1. Fehlzuordnung/semantisch verkürzter Code

'Fehlzuordnungen' sind einmal möglich bei der Rezeption visueller Phänomene, zum anderen aber auch bei ihrer tatsächlich praktischen Konstruktion. Nach Pierre Bourdieu (1970, S. 175ff.) ist die Verfügung über art- und gattungsspezifische Codes eines Kunstwerkes Voraussetzung für eine adäquate Interpretation desselben. Ein 'semantisch verkürzter Code', der zurückgehen kann auf ein Defizit im Formativrepertoire, auf einen Mangel an Kontextregeln oder aber aufgrund physiologischer Mängel zustande kommen kann, hat danach eine Fehlinterpretation zur Folge. Den Code-Begriff verwende ich jedoch nicht nur für Werke der bildenden Kunst, wie von Bourdieu dargelegt, sondern allgemein für visuelle Phänomene. Allerdings übernehme ich nicht Bourdieus Schlußfolgerung, daß schon das Beherrschen eines vielfältigen Wahrnehmungscodes, der sich auszeichnet "durch die Genauigkeit, den Reichtum und die Verfeinerung der angewandten Kategorien" (P.Bourdieu 1970, S. 187) allein für eine adäquate Wahrnehmung ausreicht. Das Aufdecken gesamtgesellschaftlicher Funktionszusammenhänge, in denen visuelle Phänome stehen, gehört wesentlich hinzu.

Dies sei hier schon angemerkt, um Mißverständnisse auf die Bourdieu-Rezeption von vornherein auszuschließen, obwohl hier im Bereich subjektiv-moralischer Kompetenz diese Diskussion noch unerheblich ist und erst unter objektiv-moralischer Kompetenz thematisiert wird.

Zur Differenzierung von 'Fehlzuordnungen' nehme ich die Kritik von Klaus an Morris auf und unterscheide die Semantik als Teildisziplin der Semiotik selbst noch von einem Bereich, der die Beziehungen zwischen Zeichen und Designat (Objekte, gesellschaftliche Realität) untersucht, welches spezieller Gegenstand der Sigmatik ist. (vgl. G.Klaus 1970, S. 978) Das gibt uns die Möglichkeit, genauere Beschreibungen von objektiven Regelbrüchen, die sonst nicht erfaßbar wären, vorzunehmen. Denn es ist durchaus möglich, daß der intentionale Bedeutungsgehalt eines visuellen Phänomens adäquat wahrgenommen wird, im sigmatischen Aspekt jedoch objektiv Regelbrüche vorliegen können, nämlich z.B. dann, wenn ein Werbeplakat für ein Abbild von Wirklichkeit gehalten wird, obgleich es sich tatsächlich um eine eigens für den Werbezweck konstruierte handelt und die eigentliche Bedeutung des Plakats (im Hinblick auf die konsumgesellschaftliche Realität) die Verkaufsförderung, die Mehrwertrealisierung ist.
Eine Fehlzuordnung, die zurückgeht auf einen begrenzten Code hinsichtlich des Formativinventars liegt dann vor, wenn etwa differenzierte Farbtöne visueller Phänomene beim Betrachter nicht repräsentiert sind, so daß ein aufgrund solcher Farbdifferenzierung sich konstituierender Zusammenhang nicht erkannt wird. Oder wenn z.B. die bestimmten Symbolen zugrunde liegende gesellschaftliche Konvention nicht bekannt ist, die für die Bedeutungsstrukturierung grundlegend ist.

Fehlzuordnungen aufgrund defizitärer Projektionsregeln liegen dann vor, wenn die sich aufgrund von Wechselwirkungskonstellationen ergebenden spezifischen Bedeutungen nicht identifiziert werden können, wie etwa bei dem aufgezeigten Beispiel von Antonionis "Blow Up". Besonders für die Werbung ist dieser Bereich bedeutend, da hier die Gegenstände, die verkauft werden sollen, gerade durch ihre jeweiligen Wechselwirkungskonstellationen in Bildsituationen Bedeutungen zugeschrieben bekommen, die sie aufgrund ihrer Inhaltlichkeit und Substanz selbst gar nicht besitzen. (vgl. in diesem Zusammenhang etwa W.Haug 1972; H.K.Ehmer 1971 a, S. 162ff.)

Weiterhin kann eine Fehlzuordnung beruhen auf mangelnden physiologischen Voraussetzungen bzw. Einsichten in technische Verfahrensweisen der Realisation visueller Informationsträger. Hierher gehören alle physiologischen Mängel des Sehapparates, wie etwa die Farbenblindheit, deren verbreitetste Form die Dichromasie ist, bei der nur zwei Grundfarben erkannt werden. (vgl. u.a. R.Gregory 1966, S. 126ff.) Weitere Formen physiologischer Mängel finden sich etwa bei G.Mueller/M.Rudolph (1969, S. 186ff.).

Die Wichtigkeit technischer Fertigkeiten für die Herstellung visueller Probleme liegt auf der Hand. Denn wer zum Beispiel eine Filmkamera nicht richtig bedienen kann, wird seine Vorstellungen sicher nicht so realisieren können, daß sie vom Betrachter nachvollziehbar sind. Für den Rezipienten sind Einsichten in technische Verfahrensweisen ebenfalls wichtig. Nehmen wir ein Beispiel aus der Werbung. Bei den in Illustrierten abgedruckten Zigaretten-Reklamen handelt es sich vorwiegend um im Offset-Verfahren gedruckte Fotomontagen. Die Bildsituationen sind gestellt, die Personengruppen werden plaziert, die Farben verteilt usw. Wir haben es also

nicht zu tun mit einem Abbild von Wirklichkeit, sondern es handelt sich um eine eigens für den Werbezweck konstruierte. Wird das verkannt, ist es um so leichter, das Werbebild falsch zu interpretieren und als Realitätsbeleg anzusehen.

- Beispiel 'Quathlamba' : Hier und in einigen weiteren Strukturgitterfeldern kann in Bezug auf das Beispiel keine Aussage gemacht werden, da hier nur ein spekulativer Entwicklungsstand von Schülerkompetenzen beim Formativrepertoire, Kontextregeln, technischen Fertigkeiten usw. angegeben werden könnte. Für die Strukturierung des Inhalts 'Quathlamba' zum Unterrichtsinhalt einer bestimmten Klasse müßten diese Leerstellen gefüllt werden.

6.2.2. Fehlkombination/syntaktisch verkürzter Code

Eine durch Hirnverletzung entstandene Agnosie, eine pathologische Form syntaktisch verkürzter Codes, hat eine 'Fehlkombination' zur Folge und verhindert eine Gestaltwahrnehmung, so daß z.B. ein Viereck nur noch durch das Abzählen der einzelnen Ecken wahrgenommen wird. (vgl. u.a. H.Rohracher 1965, S. 307; R.Arnheim 1972, S. 42) Die Gesamtstruktur eines Gegenstandes ist nicht zu erkennen, was physiologisch erklärt werden kann.
Eine Fehlkombination muß nun nicht unbedingt eine pathologische Ursache haben. Sie kann auch zurückgehen auf einen syntaktisch verkürzten Code, der jedoch nicht, wie im vorhergehenden Strukturgitterfeld dargelegt, begründet ist in einem defizitären Forma-

tivrepertoire, fehlenden Kontextregeln oder technischen Fertigkeiten, sondern hier im syntaktischen Bereich verstanden wird als begrenzte Repräsentation von Klassifikations- und Selektionsregeln, Kombinations- und Gestaltungsregeln.

Für die aktive Hervorbringung visueller Phänomene ist diese Repräsentation grundlegend, um intentionale Vorstellungen verwirklichen zu können. Will ich auf einem Plakat etwa eine Situation oder eine Personengruppe dynamisch darstellen und kenne nicht die Regeln, die der Dynamisierung von Formen zugrunde liegen (vgl. etwa P.Klee 1971, S. 27), so wird dies nicht gelingen. Was dabei herauskommt, wäre eben eine Fehlkombination.
Was für den Produzenten visueller Phänomene gesagt wurde, gilt in ähnlicher Form auch für den Rezipienten. So kann z.B. der dargestellte Raucher in einer Camel-Werbung aufgrund der oben beschriebenen Regel dynamisch und unternehmungslustig erscheinen und nicht durch die vordergründige Zuordnung und Bezugnahme auf das Zigarettenrauchen. Da es dem Werbefachmann gar nicht möglich ist, inhaltlich einen Zusammenhang von Rauchen und Dynamik, Sympathie aufzuzeigen, muß die Komposition dies übernehmen, auch wenn der Zusammenhang dann nur ein konstruierter, scheinbarer ist. Der Betrachter dieser Werbung, der die Regeln solcher Zusammenhangskonstruktionen nicht kennt, wird eher die oberflächige Verknüpfung vornehmen, daß, wenn man Camel-Zigaretten raucht, Sympathie und Dynamik inhaliert und wieder ausstrahlt.

Noch offensichtlicher tritt ein begrenzter Code in Bezug auf Gestaltungsregeln gegenüber Formen abstrakter Kompositionen zutage. Wenn man etwa die Regeln nicht kennt, nach denen Albers seine Bilder 'Homage to the square' aufgebaut hat, so wird man auch nicht die Beziehungen in den Bildern sehen, sie werden

nicht 'funktionieren'. Denn wenn man seinen Blick nicht auf das innere Quadrat hin zentriert, so wird es nicht abwechselnd vor- und zurücktreten. Die Wölbung der Farbflächen an den Kanten und Grenzen zu anderen Farbflächen hin, die durch 'interaction of color', Wechselwirkung der Farbe (J.Albers 1970), zustande kommt, wird nur bei einer Konzentration des Blicks auf eben diese Kanten wahrnehmbar. (vgl. dazu J.Wißmann 1971, S. 34f.)

Gerade in der bildenden Kunst ist die Kenntnis syntaktischer Regeln immer dann besonders relevant, wenn die Regeln, auf die sich das visuelle Phänomen stützt, neu erfundene, nie dagewesene Regeln sind. Dann können solche Bilder nur für denjenigen kommunizieren, der diese Regeln kennt, erkennt. In diesem Zusammenhang ist ein Grund dafür zu sehen, warum es z.B. in Ausstellungskatalogen so viele Vorerklärungen zu den Werken der Künstler gibt. (vgl. dazu U.Eco 1972, S. 264f.)

6.2.3. Systematisch verzerrte Kommunikation / pragmatisch verkürzter Code

Eine Kommunikationssituation kann dann als verzerrt angesehen werden, wenn objektiv eine falsche Verwendung von Darstellungsrepertoire, Identifikationsregeln oder sozialkonstitutiven Regeln vorliegt, subjektiv aber die Überzeugung der Einhaltung eben dieser Regeln gegeben ist.
So kann man z.B. der Überzeugung sein, bestimmte Gefühle und Empfindungen so zum Ausdruck gebracht zu haben, daß sie verstanden werden, ohne daß sie aber

tatsächlich vom Kommunikationspartner adäquat aufgenommen worden sind. In diesem Fall liegt ein pragmatisch verkürzter Code in Bezug auf das Darstellungsrepertoire vor.
Wenn, um ein anderes Beispiel zu nennen, in dem vorweihnachtlichen Happening von Otto Mühl ("Oh Tannenbaum") bestimmte Verhaltensnormen vermittelt werden sollen (z.B. Abkehr von der Ritualisierung des Weihnachtsfests), viele Beteiligte sich allerdings vor Ekel abwenden, so kann das auch an einer falschen Verwendung assoziativer Identifikationsregeln liegen, da ein Sich-Versetzen-Können in die Rollen aller anderen Beteiligten verhindert worden ist. (vgl. dazu M.Damus 1973, S. 114f.)

Weiterhin ist eine Kommunikationssituation dann verzerrt, wenn in ihr Äußerungen auftauchen, deren intendierte Funktion eine andere ist als die tatsächlich an der Oberfläche erscheinende. Für den verbal-sprachlichen Bereich führt Lenzen folgendes Beispiel an:

> In einem Werbespot für eine Zigarettenmarke wandert ein Abenteurer zu Fuß durch die Wüste zu einem Basar, um Zigaretten zu kaufen und sagt: 'Ich geh' meilenweit für die Camel.' In diesem Fall trägt die Äußerung die Struktur der Behauptung und hat die Funktion eines Rates (nämlich es dem Sprecher gleich zu tun und den Weg zum nächsten Zigarettengeschäft einzuschlagen). (D.Lenzen 1973, S. 207)

Ähnliches läßt sich für die visuelle Darstellung sagen, wenn wir z.B. die Bedeutung des abgebildeten durchgelaufenen Schuhs untersuchen. Das Loch in der Schuhsohle soll zunächst einmal den meilenweit zurückgelegten Weg beweisen, die Aussage des Schriftblocks glaubhaft machen ('Argument'-Darstellungsrepertoire). Es übernimmt jedoch weiter die Funktion eines 'drop-on', eines leicht einprägsamen Merkmals, das gegenüber anderen Zigarettenreklamen unter-

scheidenden Charakter besitzt und leicht wiederzuerkennen ist. Ebenso verweist das auf die Packung gedruckte Kamel nicht auf den Packungsinhalt, denn dort sind keine Kamele verpackt, noch handelt es sich vorwiegend um verarbeitete Tabake aus Ländern, in denen es Kamele und Pyramiden gibt. Der augenscheinliche Beweis für die Herkunft des Packungsinhaltes hat die Funktion der Kennzeichnung eines 'Markenartikels', der sich einprägt und für Qualität bürgt. Gleiches gilt für die Schrifttypen und die Umrandung der Packung, die etwas altertümlich anmuten und an die 'saloon'-Zeit erinnern. Sie haben nicht nur Bezeichnungsfunktion, sondern weisen vielmehr aufgrund ihrer formalen Eigenschaften auf vergangene Zeiten, auf Tradition hin und spekulieren darauf, daß 'alt' mit 'gut' gleichgesetzt wird. Ehmer hat diesen Zusammenhang am Beispiel der Doornkaat-Schriftzeichen im einzelnen nachgewiesen. (vgl. H.K.Ehmer 1971 a, S. 167; K.J.Fischer 1973, S. 43; W.Bongard 1964, S. 121)

Der Bruch sozialkonstitutiver Regeln ist ebenfalls an diesem Beispiel aufzuzeigen. Denn hier gibt die Werbung vor, sich an sympathische, abenteuerlustige Menschen zu wenden, wendet sich aber tatsächlich an solche, die sich dafür halten und es wirklich gerne sein möchten. Erfüllt jedenfalls wird das Bedürfnis nach Abenteuer und Sympathie durch das Rauchen von Zigaretten nicht, obwohl seine Befriedigung durch die Werbung angekündigt wird. Die Befriedigung bleibt vielmehr symbolisch. Das bedeutet allerdings nicht, daß jede Art symbolischer Befriedigung zurückgewiesen und verurteilt wird. Auf einem fortgeschrittenen Stand gesellschaftlicher Entwicklung muß solchen Formen vielmehr eine große Bedeutung zugemessen werden, da, um ein Beispiel zu nennen, eine große Bevölke-

rungsdichte das einsame, abenteuerliche Umherschweifen faktisch unmöglich macht. Allerdings wende ich mich gegen Formen symbolischer Befriedigung, die als Vehikel für andere Zwecke verwendet werden, die den objektiven Interessen der Betroffenen entgegenstehen.

6.2.4. Anschauliche Formen des Wahrnehmungsverhaltens/anschauliche Kompetenz

Anschauliche Formen des Wahrnehmungsverhaltens sind tiefenstrukturell gekennzeichnet durch die Einhaltung der unter 6.1.1., 6.1.4. und 6.1.7. gefaßten Regeln.

Hier und in anderen entsprechenden Strukturgitterfeldern werden Formen des Wahrnehmungsverhaltens als Oberflächenphänomene aufgeführt. Eine solche Zuordnung ist deshalb problematisch, weil mit Piaget und Holzkamp Wahrnehmung als Prozeß begriffen werden kann (vgl. 3.3.). Da jedoch Wahrnehmungsprozesse selbst an Grundlagen und Voraussetzungen gebunden sind (etwa Aufbau einer inneren Struktur), erscheint es mir sinnvoll, diese Voraussetzungen der kognitiven Tiefenstruktur zuzuordnen und die auf dieser Grundlage fußenden Formen des Wahrnehmungsverhaltens der entsprechenden Oberflächenstruktur.
So bezeichnet die kognitive Tiefenstruktur 'anschauliche Kompetenz' die Fähigkeit zur bewußten Wahrnehmung visueller Phänomene und Gegenstandsbedeutungen dank der angemessenen Verfügung über ein Formativrepertoire, Kontextregeln und über entsprechende physiologische Voraussetzungen bzw. technische Fertigkeiten. Jedoch handelt es sich hier um verkürzte

Formen des Wahrnehmungsverhaltens, indem nämlich von gesellschaftlichen Funktionen und Zusammenhängen, in denen die jeweiligen Zeichenkonstellationen und Gegenstände erscheinen, abgesehen wird. Anschauliche Wahrnehmung bleibt somit an der Oberfläche visueller Phänomene haften, fixiert auf die Sinnlichkeit unmittelbarer Wahrnehmungs-Evidenzen. (vgl. Holzkamp 1973, S. 336ff.) Ein solches Wahrnehmungsverhalten sei am Beispiel der Warenproduktion erläutert.

Die bürgerliche Gesellschaft ist nicht primär charakterisiert durch ihre gebrauchswertschaffende Produktion, sondern durch ihre Eigenart als warenproduzierende Gesellschaft. (vgl. u.a. Mandel 1972, S. 74ff., S. 201ff.) Der "Gebrauchswert-Standpunkt" des Käufers steht dabei in diametralem Verhältnis zum "Tauschwert-Standpunkt" des Verkaufenden, da für den Konsumenten nur der bedürfnisgerechte Gebrauchswert der Waren interessiert, für den Verkaufenden jedoch derselbe Gebrauchswert bloßes Mittel darstellt, den Tauschwert seiner Ware in der Form von Geld zu realisieren. Wirklicher Gebrauchswert und sinnlicher Gebrauchswertschein treten dabei auseinander.
"Gebrauchswerte spielen in der Berechnung des Warenproduzenten nur eine Rolle als vom Käufer erwarteter, worauf Rücksicht zu nehmen ist." (W.F.Haug 1972,S. 16) Das sinnlich erscheinende Gebrauchswertversprechen im Design oder in der Warenwerbung wird zum Instrument für den Geldzweck.

> Sinnliches wird in diesem Zusammenhang zum Träger einer ökonomischen Funktion: zum Subjekt und Objekt ökonomisch funktionaler Faszination. Wer die Erscheinung beherrscht, beherrscht vermittels der Sinne die faszinierten Menschen.
> (W.F.Haug 1972, S. 17)

Anschauliche Wahrnehmung vermag in ihrer Präsenzgebundenheit und Befangenheit an unmittelbare 'Wahrnehmungs-Evidenzen' (Holzkamp) solche Widersprüchlichkeit nicht zu erfassen und "verschließt sich gegenüber der Wirklichkeit der bürgerlichen Gesellschaft in ihrer historischen Bestimmtheit." (K.Holzkamp 1973, S. 336)

- Beispiel 'Quathlamba': Ein solches Wahrnehmungsverhalten vermag zwar die verschiedenen Formative, Kontextregeln und Realisationstechnik von 'Quathlamba' zu erfassen, die Einordnung dieser visuellen Phänomene etwa in sozio-historische Zusammenhänge ist auf dieser Stufe nicht möglich. Dies ist aber gerade für eine adäquate Erkenntnis und Bedeutungsstrukturierung von 'Quathlamba' unerläßlich. Deshalb kann man nicht auf dieser Stufe des Wahrnehmungs- bzw. Erkenntnisverhaltens stehenbleiben, will man sich nicht dem Vorwurf aussetzen, rigide an der Oberfläche visueller Phänomene hängenzubleiben, ohne zum 'Begreifen der Sache' zu kommen. Dazu bedarf es begreifender Formen des Wahrnehmungsverhaltens, die unter 6.3.1. noch zu diskutieren sein werden.

6.2.5. Gestaltwahrnehmung/autokorrelative Kompetenz

Die der 'Gestaltwahrnehmung' tiefenstrukturell zugrunde liegende 'autokorrelative Kompetenz' meint die kognitive Fähigkeit, visuell syntaktische Gegebenheiten und Gestaltbeziehungen wahrzunehmen, jedes Wahrnehmungsmuster nach einem vorbewußten Prozeß der Selektion gespeicherter Tiefenstrukturen ins Bewußtsein treten zu lassen. Doch werden hierbei in rigider Weise figural-qualitative Eigentümlichkeiten von Wahrnehmungsgegenständen und formale Strukturierungen nur insoweit erkannt, als sie zur Identifikation und Unterscheidung von Gegenstandsbedeutungen notwendig sind. Eine Problematisierung differenzierter Strukturiertheiten etwa im Hinblick auf schichtspezifische Konsequenzen erfolgt nicht. Eine solche Normproblematisierung ist erst im Bereich sozio-ästhetischer Kompetenz möglich. Auch daß z.B. in Werbungen die Gestaltung aggressiv auf den Betrachter zugespitzt sein kann und daß auf solche Art und Weise mit Hilfe der Gestaltung Herrschaft ausgeübt wird, bleibt hier noch unberücksichtigt.

6.2.6. Anschauliche Kommunikation/Darstellungskompetenz

Alle visuellen Phänomene sind immer auch 'anschauliche Kommunikation', da sie visuelle Gestaltungen zum Zwecke der Anschauung sind. Als 'anschauliche Kommunikation' im engeren Sinne werden nun alle diejenigen visuellen Phänomene bezeichnet, denen es primär auf den formalen Charakter der Gestaltung ankommt,

die also Formative in erster Linie schematisch verwenden und auf sympathetische Identifikationen ästhetisch-sinnlicher Qualität abheben. Die 'Darstellungskompetenz' bezieht sich auf die Fähigkeit, Darstellungsrepertoire, Identifikationsregeln und sozialkonstitutive Regeln so zu verwenden, daß die jeweilige Intentionalität anschaulich gestaltet werden kann.

Dies ist vergleichbar mit den von Watzlawick et al. untersuchten analogen Kommunikationsformen, die im Unterschied zur digitalen Kommunikation für die Kennzeichnung von Gegenständen, Gefühlen, Absichten usw. Ähnlichkeitsbeziehungen verwenden, die die Mitteilungen auf eine anschauliche Ebene heben. (vgl. P.Watzlawick et al. 1974, S. 62ff.) So gesehen bedürfen z.B. auch erkenntnisvermittelnde Kommunikationsformen im visuellen Bereich einer anschaulichen Ebene und der dazu notwendigen Darstellungskompetenz.

Wenn trotzdem in diesem Strukturgitterfeld 'anschauliche Kommunikation' separat aufgeführt wird, so ist das darin begründet, daß es visuelle Phänomene gibt, die ausschließlich anschauliche Kommunikationsformen darstellen, die außer ihrer Anschaulichkeit nichts mitteilen. Das bedeutet die Existenz von visuellen Phänomenen, denen es unter Abwendung von der semantischen Dimension, durch Konzentration auf die Mittel der Gestaltung primär um die Vermittlung sympathetischer Identifikationen ästhetisch-sinnlicher Qualität geht. In ihnen werden die Regeln der pragmatischen Dimension so eingeschränkt verwendet, daß die anschaulich-sinnliche Ebene nicht überschritten wird.

Beispiele solcher visuellen Phänomene sind etwa alle Formen konkreter Kunst und der Op-Art. Wie leicht solche Phänomene ideologisch verwendet werden können (und sie dies selbst durch die Eliminierung inhalt-

licher Bereiche nicht gerade erschweren), zeigen die "anonymen Skulpturen" von Hilla und Bernhart Becker. Mit den syntaktischen Mitteln der Fotografie (Isolierung der Objekte aus ihren Zusammenhängen, Zentralkomposition, Retouchierung der Farbwerte usw.) ästhetisieren sie Industriebauten zu Kunstobjekten. Wenn es nach dem Direktor der Kunsthalle von Recklinghausen, Thomas Grochowiak, ginge, so wird einem das Ruhrgebiet als eine herrliche Landschaft erscheinen, die visuellen Genuß bereitet, wenn man diese "anonymen Skulpturen" einmal gesehen hat.

> Wer diese Fotoserien von Bernhart und Hilla Becher gesehen hat, wird fortan mit anderen Augen durch das Industriegebiet gehen oder fahren. Wir sollten alles daran setzen, um auch den nach uns kommenden solcherart visuellen Genuß zu erhalten. (Zit. nach H.Hartwig 1970, S. 18)

Hier wird deutlich, daß man solchen ausschließlich anschaulichen Kommunikationsformen nicht nur auf der entsprechenden Stufe objektiv-moralischer Kompetenz mit 'anschaulichem Wahrnehmungsverhalten' begegnen kann. Es bedarf vielmehr auch eines reflexiven Zugriffs auf solche Phänomene. Um dieses zu sichern, ist im Strukturgitter als letzter Bereich die sozio-ästhetische Kompetenz aufgeführt, innerhalb derer auch solche anschaulichen Kommunikationsformen in einen sozio-historischen Zusammenhang gestellt und problematisiert werden können. Hier wird die höchste Entwicklungsstufe des im Unterricht anzustrebenden Wahrnehmungs- bzw. Produktionsverhaltens aufgeführt, die zwar auf den vorhergehenden Stufen aufbaut, hinter die man allerdings auf keiner Stufe zurückfallen darf, will man sich nicht dem Vorwurf aussetzen, einseitig anschauliches, fachspezifisches, orientierendes usw. Wahrnehmungsverhalten bzw. Produzieren bei den Schülern zu fördern.

- Auch unser Beispiel 'Quathlamba' ist auf dieser Stufe anschaulicher Kommunikation anzusiedeln, da der Formativgestaltung keine über sich selbst hinausweisende Bedeutung zukommt. Die vermittelte Verhaltensnorm: rationales Verhalten weist allerdings in den Bereich orientierender Kommunikation. (vgl. 6.2.9.)

6.2.7. Fachspezifische Formen des Wahrnehmungsverhaltens/semantische Devianz

Die unter objektiv-moralischer Kompetenz aufgeführten Formen des Wahrnehmungsverhaltens bzw. der Hervorbringung von Zeichenkonstellationen sind gekennzeichnet durch das Brechen von Regeln, wie sie in den Feldern 6.1.1 - 6.1.9 beschrieben sind. Dabei sind diese Regelbrüche nicht, wie unter subjektiv-moralischer Kompetenz, nur individueller Art, sondern für ganze soziale Gruppen zutreffend. K. Holzkamp hat auf den Zusammenhang von zu verrichtenden Arbeitsleistungen und 'fachspezifischen Formen des Wahrnehmungsverhaltens' hingewiesen. (vgl. in diesem Zusammenhang K.Holzkamp 1973, S. 278ff.) Die Arbeit in spezifischen Bereichen gesellschaftlicher Praxis bildet bestimmte Formen des Wahrnehmungsverhaltens als Differenzierung und Ausweitung menschlicher Wahrnehmungsmöglichkeiten heraus. Doch muß bei der ständigen Forderung nach der Spezialisierung auf ein bestimmtes "Detailgeschick" auch die Wahrnehmungsfunktion zu einer "Detailfunktion" werden. So wird etwa ein Lackierungsprüfer in der Endabnahme einer Automobilfirma an dem ständig Wagen vorbeirollen, so sensibi-

lisiert sein für jede Unebenheit des Lackauftrages, daß ein tatsächlich aufgetretener Fehler sofort eine sensorische Reizung hervorruft, wenn er bei jedem normalen Betrachter noch glatt die Kontrolle passiert hätte. Diese bewußte Zentrierung und Spezialisierung der Wahrnehmungsfunktion auf ganz bestimmte, selten auftretende Signale kann nur durch eine Reduzierung vielseitiger Möglichkeiten von Wahrnehmungsverhalten zustande kommen, durch eine bestimmt geartete funktionale Vereinseitigung, die ich als dem Oberflächenphänomen korrespondierende Tiefenstruktur 'semantische Devianz' nenne. Die besondere Leistungsfähigkeit des Wahrnehmungs- bzw. Produktionsvermögens in den spezialisierten Bereichen ist allerdings unumstritten. So läßt sich unschwer auch bei Künstlern, wenn man sie als soziale Gruppe auffassen will, nachweisen, daß meistens erst nach jahrelanger Beschäftigung mit bestimmten Farben, Materialien usw. unter bewußtem Verzicht auf andere Elemente die Wahrnehmung und der Umgang mit eben diesen Formativen äußerst differenziert und spezialisiert werden.

6.2.8. Schichtenspezifische Formen des Wahrnehmungsverhaltens/syntaktische Devianz

Auf ein so umfangreiches Untersuchungsmaterial, wie es u.a. von Bernstein und Oevermann auf dem Gebiet schichtspezifischer Sprachäußerungen zusammengetragen worden ist, läßt sich im visuellen Bereich nicht zurückgreifen. (vgl. etwa Bernstein 1970; Oevermann 1972) Untersuchungen zur Schichtspezifität der Wahrnehmung liegen bis auf einige Ansätze und Hinweise nicht vor. In amerikanischen Untersuchungen zur Unterschicht-

ästhetik (H.S.Broudy 1971) ist eine Korrelation von Schichtzugehörigkeit und unterschiedlichen Farb- und Formempfindungen nachgewiesen worden. (vgl. dazu L.Kossolapow 1975, S. 215)
Bourdieu hat für den Bereich der bildenden Kunst eine Korrelation festgestellt zwischen der Unfähigkeit, Gestaltungsregeln und syntaktische Verfaßtheiten von Kunstwerken zu erkennen und der Zugehörigkeit zu 'unteren Schichten', wie er sich ausdrückt. Eine gesellschaftlich bedingte 'syntaktische Devianz' läge demnach den 'schichtspezifischen Formen des Wahrnehmungsverhaltens' zugrunde. Bourdieu faßt solche Formen entsprechend den Vertretern der Defizit-Hypothese im soziolinguistischen Bereich als einen Mangel auf, der durch kompensatorischen Unterricht auszugleichen sei, um so die spezifischen Wahrnehmungskategorien zu erwerben, die erst eine adäquate Erfassung künstlerischer Produkte ermöglichen. Eine solche Schlußfolgerung kann ich nicht übernehmen, zumal sich für Bourdieu die sozialen Ursachen solcher Wahrnehmungsformen reduzieren auf die Feststellung, daß Kinder der Unterschicht "von seiten ihrer familiären Herkunft keinen Anreiz erfahren, sich mit den Bildungsgütern zu befassen." (P.Bourdieu 1970, S. 192) Das mag zwar ein nicht zu unterschätzender Faktor sein, die Ursachen schichtspezifischer Unterschiede kommen damit allerdings nicht in den Blick.
Prinzipieller geht Holzkamp das Problem an. Für ihn sind die schichtspezifischen Unterschiede des Wahrnehmungsverhaltens bedingt durch die Aneignung verschiedenartiger gegenständlicher Bedeutungsstrukturen, die selbst wieder von der jeweiligen Stellung im Produktionsprozeß abhängen. Dabei ist die Trennung von Hand- und Kopfarbeit fundamental. So ist etwa nach seiner Meinung die Arbeiterklasse auf einen bestimmten Typ von räumlichen Standorten

fixiert, "von denen aus sich eine bestimmte Art von Perspektiven auf die gesellschaftliche Lebenswelt, eine bestimmte gesellschaftliche Ökologie ergibt." (K.Holzkamp 1973, S. 277) Darin sieht Holzkamp die Unterschiede und Modifikationen im Wahrnehmungsverhalten begründet.
Dieser Ansatz bedarf noch genauer empirischer Untersuchungen, um weitere Schlußfolgerungen daraus ziehen zu können. (vgl. auch den Versuch, verbale und visuelle Ausdrucksmittel zu vergleichen, bei E.Parow 1973, S. 102) Die Problematisierung dieses Bereichs mit möglichen Perspektiven zur Veränderung oder produktiven Aufnahme der schichtspezifischen Unterschiede kann unter 6.3.2. diskutiert werden.

6.2.9. Orientierende Kommunikation/realistische Devianz

Als 'orientierende Kommunikation' werden alle die visuellen Phänomene bezeichnet, die die Ebene der Anschaulichkeit überschreiten und beitragen zu problemlösendem Denken, zu orientierendem Erkennen im Hinblick auf Tätigkeitskonsequenzen innerhalb der utilitaristischen Praxis des Individuums (vgl. K. Holzkamp, S. 368). Dazu gehören z.B. Plakate, informative Werbung, Kunstformen mit über sich hinausweisender Bedeutungsstruktur. Solchen Phänomenen liegt eine realistische Devianz insofern zugrunde, als sie keine Erkenntnis gesellschaftlicher Zusammenhänge vermitteln, kein Begreifen gesellschaftlicher Realitäten fördern. Realistische Devianz meint also nicht gegenständliche Devianz. Hier geht es nicht um eine

Frage der Form. Denn gegenständliche Formen können im Sinne von Brecht genauso unrealistisch sein wie ungegenständliche. Dann nämlich, wenn sie gesellschaftliche Realität nicht erkenntnisvermittelnd aufnehmen. Als ein auf Veränderung der Sehgewohnheiten hin zielendes Objekt kann 'Quathlamba' auf der Stufe orientierender Kommunikation angesiedelt werden. Mit Einschränkungen allerdings, da die vermittelte Verhaltensnorm 'Anwendung und Übertragung der durch Analyse gewonnenen rationalen Methode auf andere Realitätsbereiche' einen zu hohen Allgemeinheitsgrad besitzt. Die Stufe erkenntnisvermittelnder Kommunikation erreicht es nicht, da es mit den orientierenden Phänomenen die realistische Devianz teilt.

6.3. Sozio-ästhetische Kompetenz

Der Begriff "Sozio-Ästhetik" ist von Line Kossolapow eingeführt worden, um damit u.a. drei Forderungen zu kennzeichnen:

1) "die Auflösung des Abstraktums Kunst in die Konkretheit des sinnlich Wahrnehmbaren und Herausstellbaren, in die historisch-gesellschaftliche Prozessualität menschlicher Selbstdarstellung"
2) die Notwendigkeit der Analyse von "Regeln, Darstellungstechniken, Zuordnungen, Kompositionsgesetze" eben dieser Phänomene und
3) ihre Einordnung in "gesamtgesellschaftliche Funktionszusammenhänge" und "sozial-historische Kontextgebundenheit" (L.Kossolapow 1975, S. 216)

An erster Stelle wird die Forderung erhoben, sich zugunsten des "Subjekt-Subjekt-Bezugs" nicht ausschließlich mit Objekten der Kunst im engeren Sinne zu befassen. (zur engeren und weiteren Definition von Kunst vgl. auch M.Bense 1967, S. 224) Dagegen kann das interpretative Element "alles, was Aufmerksamkeit erregt, zum sozio-ästhetischen Erfahrungsfeld machen, wobei das qualifizierte Herausheben aus unstrukturierter Umgebung in die Bewußtheit interaktionaler bzw. intersubjektiver Prozesse das eigentlich produktive wäre." (L.Kossolapow 1975, S. 216) Insofern geht Sozio-Ästhetik weit über den traditionellen Kunstbegriff hinaus und kann auf der handlungsaktiven Ebene Arrangements erfahrbarer Möglichkeiten herstellen, die "als Sinnbezug, der gleichzeitig Sinnesbezug ist, Umwelt erschließen, ordnen und verändern" helfen. (L.Kossolapow 1975, S. 216)
Im ganzen bisherigen Verlauf der Arbeit ist der Gegenstand der Untersuchung nie eingeschränkt gewesen auf die Rezeption und Produktion von Kunstwerken im engeren Sinne. Vielmehr sind die visuellen Phänomene als visuelle Informationsträger so weit definiert worden, daß sie mit der Auslegung des Sozio-Ästhetik-Begriffs vereinbar sind. Hier wird nun besonders auf die Funktion visueller Phänomene hingewiesen, die sie für den Ausdruck und die Definition noch nicht eingelöster, utopischer Möglichkeiten der Lebenspraxis haben können. Diese Funktion ist kennzeichnend für die letzte Stufe des Wahrnehmungs- bzw. Produktionsverhaltens und wird besonders im Feld 'Erkenntnisvermittelnde Kommunikation' zu berücksichtigen sein.
Im zweiten Punkt wird die Notwendigkeit einer formal-inhaltlichen Analyse visueller Phänomene betont, will man ihre je spezifischen Informationen und Hinweise ermitteln. Die Regeln, Grundlagen und Voraussetzungen visueller Phänomene und ihre Rezeptionsbedingungen

sind im Strukturgitter bereits differenziert in den Dimensionen Semantik, Syntax und Pragmatik aufgegliedert worden.
Die dritte Forderung nun, die im Begriff der Sozio-Ästhetik aufgehoben sein muß, ist diejenige nach der Einordnung visueller Phänomene in gesamtgesellschaftliche Funktionszusammenhänge. Diese Forderung konnte bisher im Strukturgitter noch auf keiner Stufe durchschlagen, wird hier allerdings für die Stufe sozio-ästhetischer Kompetenz ein weiteres Kennzeichen sein.
Im Bereich sozio-ästhetischer Kompetenz wird es also um Wahrnehmungs- bzw. Ausdrucksformen visueller Phänomene gehen, die die in den ersten neun Feldern des Strukturgitters aufgeführten Grundlagen und Voraussetzungen des Rezeptions- bzw. Produktionsverhaltens angemessen repräsentieren, und die, über die anschauliche und orientierende Kommunikationsstufe hinausgehend, zu adäquater historisch gesellschaftlicher Erkenntnis beitragen oder zur Hervorbringung von visuellen Phänomenen, die ein solches Erkenntnisverhalten ermöglichen und fördern. Sozio-ästhetische Kompetenz vereinigt in sich die Beherrschung aller bisher aufgeführten Kompetenzen und nimmt zusätzlich die Fähigkeit in sich auf zur Analyse der historischen Gewordenheit und der gesellschaftlichen Funktionszusammenhänge von visuellen Phänomenen.

Ein weiteres Kennzeichen sozio-ästhetischer Kompetenz ist die Fähigkeit der Distanzierung, eine (wenn auch nicht visuell-sprachliche) grundlegende Bedingung für das Gelingen visueller Kommunikation. Die Kategorie 'Kompetenz der Distanzierung' ist aus der Rollentherapie abgeleitet, wobei zu betonen ist, daß die Rollentheorie nicht herangezogen wird als Beschreibungsmodell von Gesellschaft und ihren Interaktionsformen (vgl. dazu die Kritik von P.Furth 1971;

F.Haug 1970, 1972 a,b), "sondern nur bezüglich ihres Beitrages für die Erklärung nicht in erster Linie sprachlicher Bedingungen kommunikativer Tiefenstrukturen." (D.Lenzen 1973 b, S. 219)
Nach den Vorstellungen der Rollentheorie ist in der Sozialisation der Prozeß der Rollenübernahme verbunden mit der allmählichen Ausbildung einer Ich-Identität. (vgl. H.P.Dreitzel 1972, S. 230) Dreitzel unterscheidet dabei mit Erikson drei Entwicklungsstadien: eine primäre, vorödipale Phase, in der sich ein Ich-Bewußtsein herausbildet, eine zweite Sozialisierungsphase, die der Internalisierung geschlechtsspezifischer Verhaltenserwartungen und allgemeiner gesellschaftlicher Normen dient und eine dritte Phase der Adoleszenz, in der sich die Ich-Identität endgültig herausbildet. In der von Freud als "Latenzperiode" bezeichneten Phase, näher charakterisiert als Stadium eines mehr spielerischen Umgangs mit Rollenidentifikationen (vgl. H.P.Dreitzel 1972, S. 235), können Akte der Distanzierung von jeweiligen Rollenerwartungen stattfinden. Damit ist nicht nur das Ausfüllen der in einigen Rollen selbst schon angelegten Spielräume gemeint, die etwa durch Lücken in Relevanz- oder Kontrollsystemen zustandekommen (vgl. H.P.Dreitzel 1972, S. 193), sondern auch das Durchbrechen und das aktive Widersetzen von Rollenerwartungen. Die dazu notwendige Fähigkeit bezeichnet die 'Kompetenz der Distanzierung'. Inwieweit der 'traditionelle' Rollenbegriff überhaupt noch tragbar ist, wenn er nicht nur zugeschriebene Rollen, sondern auch selbstkonstituierte umfassen will, darauf hat Lenzen hingewiesen. (vgl. D.Lenzen 1973 b, S. 221)
Die Fähigkeit der Rollendistanzierung ist eine Voraussetzung dafür, überhaupt in der Lage zu sein, Rollen neu zu gestalten, eigene Möglichkeiten der Lebenspraxis selbst definieren zu können, utopische Vorstellungen ermitteln und artikulieren zu können.

Deshalb ist für den Bereich sozio-ästhetischer Kompetenz die Distanzierungsfähigkeit ein weiteres grundlegendes Kennzeichen dieser Stufe.

6.3.1. Begreifende Formen des Wahrnehmungsverhaltens/ realistische Kompetenz

Mit begreifenden Formen des Wahrnehmungsverhaltens ist ein Erkenntnisverhalten bezeichnet, das die Beschränktheiten etwa anschaulicher und fachspezifischer Formen des Wahrnehmungsverhaltens distanzierend überwindet, indem es die Analyse der historischen Gewordenheit und der gesellschaftlichen Funktionszusammenhänge von visuellen Phänomenen in sich aufnimmt als Ausdruck 'realistischer Kompetenz'. (vgl. dazu K.Holzkamp 1973, S. 360ff.) Dabei schließt die realistische Kompetenz einmal die angemessene Verfügung über die aufgelisteten Analysekategorien visueller Phänomene ein und zum anderen die Fähigkeit zur Analyse ihrer historischen Gewordenheit und ihrer gesellschaftlichen Funktionszusammenhänge. Dazu bedarf es eines umfassenden Wissens einmal über die Grundlagen visueller Phänomene und ihrer Rezeption, dann über die jeweils spezifische Ausprägungsform der Gesellschaft, auf der Grundlage einer Analyse der Entwicklung der Produktivkräfte (die eine Voraussetzung für Bedürfnisbefriedigung, Realisierung utopischer Möglichkeiten ist), und über die sozial-gesellschaftlichen Verhältnisse und gesellschaftlichen Produktionsverhältnisse (die beide solche Verwirklichungen behindern oder fördern können). Begreifende Wahrnehmung wäre danach auch die Wahrnehmung des hier und jetzt schon möglichen, die Erkenntnis objektiv un-

nötiger Zwänge, deren Gradmesser jeweils der entwickelte Stand der Produktivkräfte wäre.

- Beispiel 'Quathlamba': In seiner Konzentration auf formal-ästhetische Gesichtspunkte, ohne Verwendung von Formativen mit Bezeichnungsfunktion, enthebt sich 'Quathlamba' offensichtlich der Möglichkeit zur Aufnahme, Kennzeichnung und Interpretation gesellschaftlicher Realität. Diese Beschränkung auf die Anschaulichkeit der Elemente geht zurück auf eine historische Tradition, die radikal u.a. auch von Stella weiterentwickelt worden ist. Einer Theorie Max Benses zur Folge zielte die europäische Malerei in dem Maße auf eine abstrakte, gegenstandsfreie Kunst, in welchem sich eine Verlagerung der Ästhetik von gegenständlichen in relationale Kompositionsgefüge vollzog. (vgl. M.Bense 1965) Entscheidend sind nicht mehr die Gegenstände, sondern ihre relationalen Beziehungen. Diese Entwicklung setzt ein mit den Bildern von Cezanne um 1900 und erreicht bei Mondrian und van Doesburg eine qualitativ neue Ausprägung. Während in Mondrians thematischer Verwendung des rechten Winkels noch Analogien zur Natur hergestellt werden, geht van Doesburg noch einen Schritt weiter, indem er prinzipiell alle Elemente mit über sich hinausweisender Bedeutungsstruktur aus seiner Malerei eliminiert. Diese sich als 'Konkrete Kunst bezeichnende Richtung wird von Max Bill folgendermaßen definiert: "konkrete kunst nennen wir jene kunstwerke,

die aufgrund ihrer ureigenen mittel- und gesetzmäßigkeiten - ohne äußerliche naturerscheinungen oder deren transformierung, also nicht durch abstraktion - entstanden sind. konkrete kunst ist der ausdruck des menschlichen geistes, für den menschlichen geist bestimmt... konkrete kunst ist in ihrer letzten konsequenz der reine ausdruck von harmonischem maß und gesetz." (zit.n. M.Imdahl 1970, S. 5)

Demgegenüber verzichtet Stella, und mit ihm andere Vertreter der amerikanischen 'Non-Relational-Art', auch noch auf die Gleichgewichtsregeln der europäischen Malerei. (vgl. M.Imdahl 1970, S. 6; ders. 1971, S. 8; W. Kambartel 1970) Die Ausblendung relationaler Gewichtungen und inhaltlicher Bezüge zu gesellschaftlichen Realitäten scheinen auch für eine 'begreifende Form' der Quathlamba-Wahrnehmung keine Erkenntnis gesellschaftlicher Zusammenhänge zu ermöglichen, da diese in dem Bild selbst gar nicht thematisiert werden. Dies ist allerdings ein zu vorschnelles Urteil, wenn wir uns an die Diskussion ästhetischer Theoreme von Adorno erinnern. (vgl. dazu 2.2.) Danach ist das, was in Kunstwerken an möglicher Erkenntnis formuliert wird, gerade durch die Formen der Gestaltung vermittelt. Diese sind eingehend zu analysieren. Da die Formen nach Adorno nun aber selbst gesellschaftlich vermittelt sind, kehren die ungelösten Antagonismen der Gesellschaft "wieder in den Kunstwerken als die immanenten Probleme ihrer Form" (Th.W.Adorno 1970, S. 16). Und

so haben auch wir durch eine eingehende Analyse der Formen von 'Quathlamba' ein durch und durch rationales Prinzip der Gestaltung ermittelt und eine Verhaltensnorm, die die Anwendung und Übertragung der ermittelten rationalen Methode auf andere Realitätsbereiche anzeigt. Übertragen auf die Einsicht Adornos könnte man daraus schließen, daß offensichtlich in gesellschaftlichen Bereichen selten oder keine rationalen Entscheidungen getroffen werden. Diese Feststellung ist zu pauschal und undifferenziert, als daß sie folgenreich sein könnte für das Aufdecken etwa konkreter gesellschaftlicher Mißstände. Dieses Dilemma liegt aber im Bild 'Quathlamba' selbst begründet, das zu abstrakt ist und keinerlei Kriterien enthält, was und wie reflektiert werden soll. So gesehen ist 'Quathlamba' vereinnahmbar für alle ideologischen Richtungen.
Trotzdem bin ich der Meinung, daß 'Quathlamba' ein Anstoß und ein Anlaß sein kann, gesellschaftliche Realität und Entscheidungen in ihr auf Rationalität und Reflexivität hin zu thematisieren. Aber nur dann, wenn dies innerhalb 'begreifender Wahrnehmung und Erkenntnis' als Teilbereich sozio-ästhetischer Kompetenz, die selbst zurückgeht auf das von Habermas formulierte emanzipatorische Erkenntnisinteresse, vor sich geht. Denn hier wird ein Maßstab für Rationalität und Reflexivität geliefert, der orientiert ist am ständigen Vergleich zwischen dem, was gesellschaftlich im Hinblick auf den Abbau von Zwängen möglich ist,

und dem, was tatsächlich eingelöst wird. Grundlage dafür ist die Analyse gesellschaftlicher Produktivkräfte (zur Ermittlung gesellschaftlicher und individueller Möglichkeiten) und die Analyse der Interessen, Verhältnisse und Institutionen, die dem Abbau objektiv überflüssiger Herrschaft entgegenstehen. In einen solchen Zusammenhang gestellt, muß 'Quathlamba' nicht gleich als 'Reflexionsebene der Herrschenden' (Heino Möller) abgeschoben werden. Vielmehr kann auch dieses visuelle Phänomen Anlaß und Anstoß für solche, dann auch erkenntnisvermittelnde Diskussionen sein.

6.3.2. Objektadäquate Formen des Wahrnehmungsverhaltens/syntaktische Kompetenz

Was die 'syntaktische Kompetenz' betrifft, so geht es hier um die angemessene Beherrschung von Klassifikations- und Selektionsregeln, Kombinations- und Gestaltungsregeln. Hinzu kommt die Fähigkeit zur Problematisierung syntaktischer, technischer Belange etwa im Hinblick auf die Berechtigung einer mittelschichtsorientierten differenzierten syntaktischen Kompetenzvermittlung. Erst durch solche Normproblematisierungen, die gebunden sind an die Fähigkeit zur Distanzierung von gruppalen und schichtspezifischen Normorientierungen, können gruppale und schichtspezifische Äußerungsformen und Orientierungsmuster als sozial-historisch erklärt und relativiert werden. Als Folge solcher Problematisierungen ist

die Setzung neuer Normen denkbar, die etwa auf die Vermittlung des syntaktisch technischen Wissens zielen, das unbedingt gebraucht wird, um bestimmte visuelle Phänomene erkennen oder realisieren zu können. Im Hinblick auf die Förderung der Ausdrucksfähigkeit subjektiver und gruppaler Erfahrungen und Wünsche wäre nach den visuellen Informationsträgern und nach den Mitteln visueller Kommunikation zu fragen, die man notwendig beherrschen muß (syntaktische Kompetenz) für eine Verbreitung objektivierter Interpretationen und der Rezeption bzw. Auseinandersetzung mit ihnen. Eine solche Nutzbarmachung visueller Mittel eröffnet auch gerade demjenigen neue Kommunikationsperspektiven, der im verbal-sprachlichen Bereich Schwierigkeiten hat, etwa Interessen zu artikulieren oder utopische Vorstellungen von Lebenspraxis zu bekunden und wirkungsvoll zu kommunizieren.

Im Bereich 'Objektadäquate Formen des Wahrnehmungsverhaltens' müßten auch diejenigen Bestandteile problematisiert werden, die entweder eine objektadäquate Wahrnehmung von vornherein erschweren oder es gar nicht dazu kommen lassen. Ich meine damit besonders die institutionellen Rahmenbedingungen und die Möglichkeiten ihrer Veränderung. So wird etwa die "Besucherfeindlichkeit der Museen" (vgl. P.Bourdieu 1970, S. 198), die 'Schwellenangst' und ein Gefühl der Ausgeschlossenheit besonders bei Mitgliedern unterprivilegierter Schichten zur Folge hat, durchaus abgebaut werden können, wenn man nur an das Esoterik signalisierende Fehlen von Hinweisen und Orientierungshilfen in Museen selbst denkt. (vgl. dazu a. Warnkes Ausführungen zum Museum als Anstalt "universaler Clichébefriedigung" in: M.Warnke 1973, S. 23)

Und auch die ständigen Museums-Verbote, z.B. Plastiken nicht anfassen zu dürfen, verhindern objektadäquates Wahrnehmungsverhalten, da gerade die haptische Erfassung eine wichtige Erkenntniskomponente im dreidimensionalen Bereich ist.

Auch solche Problematisierungen institutioneller Bereiche müßten erfolgen, und Perspektiven zum Abbau objektiv unnötiger Behinderungen diskutiert werden, die der Entfaltung objektadäquaten Wahrnehmungsverhaltens und selbstproduzierten Artikulationsmöglichkeiten entgegenstehen.

6.3.3. Erkenntnisvermittelnde Kommunikation/produktive Mimesis

Zur 'erkenntnisvermittelnden Kommunikation' gehören alle die visuellen Phänomene, die eine aufklärende, erkenntnisvermittelnde Funktion haben. Dazu genügt es nicht, irgendwelche Sehgewohnheiten zu brechen, wie das in unserem Beispiel 'Quathlamba' der Fall ist, oder eine Variation und Umorganisation visueller Informationsträger vorzunehmen, sondern grundlegend für erkenntnisvermittelnde Kommunikation ist das Prinzip der 'produktiven Mimesis'. Darunter verstehe ich mit Tomberg die Fähigkeit zu produktiver Verarbeitung der in gesellschaftlicher Realität vorhandenen fortschrittlichen Tendenzen zur Veränderung und zum Abbau von Zwängen. Für die bildende Kunst schreibt Tomberg (1968, S. 30): "Die Kunst hat sich also in ihrer Nachahmung des Wirklichen nicht an die vordergründige, augenfällige Wirklichkeit zu halten, sie hat auch nicht ohne Unterschied alles, was wirklich ist, widerzuspiegeln, sondern sie hat

in den Schoß der Wirklichkeit vorzudringen, um dort die Elemente der neuen Gesellschaft für die Betrachtung schon freizulegen, die in der Wirklichkeit durch eine gesellschaftliche Aktion erst noch freigelegt werden müssen." Der Begriff von Widerspiegelung, wie er hier gebraucht wird, ist weit entfernt von einer einseitig mechanistischen Auffassung, wie sie etwa Plechanow vertreten hat. Gemeint ist keine platte Abbildung und rigide Widerspiegelung, sondern die gerade durch die Umgestaltung oder produktive Aufarbeitung ermöglichte Erkenntnisvermittlung über gesellschaftliche Zusammenhänge. (vgl. K.Holzkamp 1973, S. 367ff.)
Das betrifft zunächst einmal nur eine Seite solcher visuellen Phänomene. Damit sie gruppenübergreifend wirken können, müssen sie weiterhin die Wahrnehmungsbedingungen der Rezipienten selbst in ihre Überlegungen mit einbeziehen und wenn nötig, das Rezeptionsniveau senken. Das kann keine Aufforderung zur Banalisierung sein. Eine Möglichkeit etwa wäre das Aufgreifen des durch die alltägliche Praxis geprägten Bedeutung schaffenden Aspektes der Wahrnehmung. Wenn ein Betrachter nicht durch theoretische Erläuterungen seine Rezeptionsgewohnheiten abgelegt hat, wird er immer wieder durch Analogien und Assoziationen Bedeutung schaffen. (vgl. u.a. T. Rothschild 1973, S. 36) Gerade aber dieser Vorgang kann aufgegriffen und in die Gestaltung bewußt mit eingebracht werden.

Beispiele solcher erkenntnisvermittelnden Phänomene sind bereits angegeben worden, als eine gesellschaftskritische Tradition in der bildenden Kunst gegen die pauschalen Diskriminierungsabsichten H.Möllers der bildenden Kunst gegenüber ins Feld geführt wurde: Daumier, George Grosz, John Heartfield, die Plakate der französischen Kunststudenten im Mai 1968, um nur einige zu nennen. (vgl. 1.3.)

Das hier für die bildende Kunst Gesagte gilt ebenso für andere visuelle Phänomene, wie etwa Film, Fotografie usw. Und auch bezieht es sich nicht nur auf die 'hauptberuflichen' visuellen Produzenten, die Profis der Gestaltung. Vielmehr ist erkenntnisvermittelnde Kommunikation auch und gerade von Schülern eines Unterrichts im visuellen Bereich anzustreben. Produktive Mimesis kann dann so präzisiert werden, daß sie die Fähigkeit bezeichnet, eigene Erfahrungen, Schwierigkeiten, Bedürfnisse, Forderungen, utopische Möglichkeiten der Lebenspraxis usw. so darzustellen, daß sie, in Zusammenhang mit gesellschaftlicher Umwelt gebracht, auch diese in den Blick bekommen und die Lösung individueller Probleme auch in Abhängigkeit zur Lösung gesamtgesellschaftlicher Probleme einsehbar machen. Dann könnten solche visuellen Phänomene Anlaß und Anstoß für Diskussionen sein, in denen die jeweils dargestellten und aufgezeigten Ziele der Veränderungsmöglichkeiten und angebotenen Handlungs- und Verhaltensnormen abgeklopft werden können im Hinblick auf ihre Berechtigung und Durchsetzbarkeit vor dem Hintergrund eines ständigen Vergleichs zwischen dem, was u.a. aufgrund entwickelter Produktivkräfte möglich ist, und den Bereichen, die einer solchen Verwirklichung entgegenstehen. Maßstab wäre das in sozio-ästhetischer Kompetenz durchschlagende Interesse am Abbau objektiv unnötiger Zwänge, wie es von Habermas im emanzipatorischen Erkenntnisinteresse auf den Begriff gebracht worden ist.

Zur Durchsetzung solcher utopischen Möglichkeiten und zur Beseitigung der als objektiv unnötig erkannten Zwänge bedarf es allerdings noch anderer, als nur visuell-sprachlicher Kompetenzen und Mittel.

7. Schlußbemerkungen

Ich möchte abschließend noch einmal darauf hinweisen, daß der in der vorliegenden Arbeit erstellte Kriterienkomplex für die Strukturierung und Begründung curricularer Entscheidungen im visuellen Bereich nur ein vorläufiges Ergebnis sein kann. Die Betonung des vorläufigen Charakters geschieht nicht aus möglichen Bequemlichkeitsgründen, um sich etwa bei noch zu führenden Diskussionen leichter aus der Affäre ziehen zu können, ohne dabei selbst allzu sehr Federn lassen zu müssen. Vielmehr wird hier der prinzipiellen Einsicht stattgegeben, daß eine umfassende Unterrichtsneugestaltung auf die Überprüfung und Bewährung in der Praxis angewiesen ist. Eine durch Praxis vermittelte Revision von Neuvorschlägen kann somit auch nicht als negative Störung von noch so abgerundet erscheinenden Konzeptionen aufgefaßt werden, sondern ist vielmehr als ein positives Resultat der Dialektik von theoretischen Konzeptionen und unterrichtlicher Praxis zu verstehen.
Damit wird eine Auffassung zurückgewiesen, nach der die "gesicherten" Forschungsergebnisse von Erziehungswissenschaftlern den Praktikern zur Anwendung, allenfalls zur Erprobung zu übergeben seien.

> Eine solche Arbeitsteilung müßte den Lehrer zum Vollzugsorgan degradieren, ihn politisch und fachlich entmündigen, während sie den Erziehungswissenschaftler zum bloßen Theoretiker ohne Verantwortung für die praktischen Folgen seines Tuns machte. (H.Blankertz 1973, S. 16)

Dagegen kann nur eine wechselseitige Kommunikation von Lehrern und Erziehungswissenschaftlern gesetzt werden, in der man sich Schritt für Schritt eine theoretisch begründete und praktisch umsetzbare Kon-

zeption für didaktisch-curriculare Entscheidungen im visuellen Bereich erarbeitet. (zur Verschränkung von Curriculumentwicklung, -implementation und -evaluation vgl.a. H.Kordes 1975, S. 117ff.)

Der hier vorliegende Strukturierungsversuch konnte besonders zwei wichtige Bereiche erarbeiten, die für eine weiterführende Diskussion und Erprobung grundlegende Beiträge sein können. Einmal konnte die Notwendigkeit zur Überwindung einseitig orientierter kunstdidaktischer Konzeptionen aufgezeigt werden, die sich um eine Betonung jeweils begrenzter Aspekte von visuellen Phänomenen, deren Rezeption und Hervorbringung, bemühten. Dagegen konnte begründet werden, daß ein Unterricht im visuellen Bereich einmal praktische Fertigkeiten zu vermitteln hat im Umgang sowohl mit Medien als auch mit eher traditionellen Mitteln der Gestaltung; dann den emotionalen Aspekten ästhetischer Erfahrung Rechnung tragen muß und schließlich einen reflexiven, auch gesellschaftstheoretisch abgesicherten, Zugriff auf Medien und Werke der bildenden Kunst eröffnen muß.

Zum anderen konnte die Notwendigkeit der Begründungsbedürftigkeit curricularer Entscheidungen auf fachwissenschaftlicher, psychologischer und gesellschaftstheoretischer Ebene nachgewiesen werden. Diese Teilkriterien wurden in einem differenzierten Kriterienkomplex eingebracht, dem didaktischen Strukturgitter, mit dessen Hilfe eine Begründung und Strukturierung curricularer Ziele und Inhalte geleistet werden kann.

Es muß sich zeigen, ob das Abstraktionsniveau des Strukturgitters angemessen oder zu hoch formuliert worden ist, um beim Leser die gewünschte Bereitschaft zur Arbeit mit dem Strukturgitter zu erreichen,

die Voraussetzung für dessen Erprobung, Revision und Weiterentwicklung ist. Aufgrund der bisherigen schulpraktischen Erfahrungen, die mit der Arbeit anderer Strukturgitter gemacht worden sind, rechne ich mit einer breiten Mitarbeit, da "an der Basis" die Bereitschaft groß ist, "in einer komplexen Arbeitssituation mit einem komplexen Instrumentarium zu operieren!" (D.Lenzen/H.L.Meyer 1975, S. 247)

8. Literaturverzeichnis

Achtenhagen, Frank/Meyer, Hilbert L. (Hrsg.): "Curriculumforschung: Analyse und Konstruktion." In: dies.: Curriculumrevision - Möglichkeiten und Grenzen; München 1971, S. 11ff.

Adhoc-Gruppe Visuelle Kommunikation (IKA Frankfurt): "Visuelle Kommunikation - Zur gesellschaftlichen Begründung eines neuen Unterrichtsfaches". In: Ästhetik und Kommunikation 1/1970, S. 16ff auch in: H. K. Ehmer (Hrsg.): Visuelle Kommunikation Köln 1971, S. 367ff.

Adorno, Theodor W.: "Zur Musikpädagogik". In: ders.: Dissonanzen; Göttingen 1956, S. 102ff.
ders.: Ästhetische Theorie.Ges.S.Bd.7;Frankfurt 1970

Albers, Josef: "Interaction of Color"; Köln 1970.

Albrecht, Hans Joachim: "Farbe als Sprache. Robert Delaunay, Josef Albers, Richard Paul Lohse." Köln 1974.

Arbeitsgruppe Kunsterziehung Frankfurt: "Was sollen Grundschüler lernen? Kritik des Rahmenrichtlinien-Entwurfs." In: Kunst und Unterricht, 20/1973, S. 17ff.

Arnheim, Rudolf: "Anschauliches Denken". Dt. Ausgabe; Köln 1972.

Austin, John L.: "Performative und konstatierende Äußerung". In: R. Bubner Hrsg. Sprache und Analysis ; Göttingen 1968, S. 140ff.

Ders.: "Zur Theorie der Sprechakte"; Stuttgart 1972.

Hoffmann-Axthelm, Dieter: "Theorie der künstlerischen Arbeit"; Frankfurt 1974.

Barthes, Roland: "Rhetorik des Bildes" 1964 in: G.Schiwy . Der französische Strukturalismus ; Hamburg 5.Aufl. 1971, S. 150ff.

Ders.: "Mythen des Alltages"; Frankfurt, 2.Aufl. 1970.

Bauer, Gerhard: "Literatur - abschaffen, anders auslegen oder anders ausüben?" In: alternative 74/1970, S. 210ff.

Becker, Egon/Jungblut, Gerd:"Strategien der Bildungsproduktion. Eine Untersuchung über Bildungsökonomie, Curriculum-Entwicklung und Didaktik im Rahmen systemkonformer Qualifikationsplanung."Frankfurt 1972.

Below, Irene:"Ästhetische Erziehung als Bestandteil der allgemeinen Ausbildung am Oberstufen-Kolleg."In: Schulprojekte der Universität Bielefeld, Heft 5; Stuttgart 1974, S. 25ff.

Bense, Max:"Einführung in die neue Ästhetik."Baden-Baden 1965.

Ders.:"Aesthetica."Baden-Baden 1967.

Ders.: "Einführung in die informations-theoretische Ästhetik"; Hamburg 1969.

Bernstein, Basil: "Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten"; Amsterdam 1970.

Ders.: Der Unfug mit der 'kompensatorischen' Erziehung. In: ders. und andere: Lernen und soziale Struktur. Amsterdam 1970a, S. 34ff.

Bischof, N.:"Psychophysik der Raumwahrnehmung."In: W.Metzger/H.Erke (Hrsg.): Wahrnehmung und Bewußtsein. Handbuch der Psychologie, Bd.1/I, Göttingen 1966, S. 307-408.

Bitomsky, Hartmut: "Die Röte des Rots von Technicolor"; Neuwied 1972

Blankertz, Herwig: "Theorien und Modelle der Didaktik," 5.Aufl., München 1971.

Ders.: "Die fachdidaktisch orientierte Curriculumforschung und die Entwicklung von Strukturgittern." In: ders. (Hrsg.): Fachdidaktische Curriculumforschung - Strukturansätze für Geschichte, Deutsch, Biologie. Neue pädagogische Bemühungen, Heft 57, Essen 1973, S. 9ff.

Boccara, Paul: "Zum staatsmonopolistischen Kapitalismus". In: Sozialistische Politik, Heft 11, Berlin (West) 1971.

Bongard, W.: "Fetische des Konsums"; Hamburg 1964.

Borchardt, Johannes/Dunkel, Ole/Stüber, Joachim: "Audiovisuelle Medien in der Schule. Zur politischen Ökonomie visueller Kommunikation." Ravensburg 1972.

Bourdieu, Pierre: "Zur Soziologie der symbolischen Formen"; Frankfurt 1970.

Bracht, Ursula: "Frauenbildung und Herrschaft." In: FoPP - Unterrichtsmaterial/Berichte (Schwenck), S.550.

Brecht, Bertolt: "Radiotheorie 1927-1932". In: ders.: 'Schriften zur Literatur und Kunst I', Gesammelte Werke, Bd. 18, 2.Aufl., Frankfurt 1973, S. 119ff.

Breyvogel, Wilfried: "Die Didaktik der 'Berliner Schule' - kritisiert." In: betrifft: erziehung, 6/1972, S. 19ff.

Broudy, H.S.: "Some duties of a theory of educational aesthetics." In: R.A.Smith: Aesthetics and problems of education. Urbana/Chicago/London 1971, S. 103ff.

Bruner, Jerome S.: "Der Prozeß der Erziehung." Düsseldorf 1970.

Claessens, Dieter: "Rollentheorie als bildungsbürgerliche Verschleierungsideologie." In: Spätkapitalismus oder Industriegesellschaft? Verhandlungen des 16.Deutschen Soziologentages, Stuttgart 1969, S.274ff.

Dahrendorf, Ralf: "Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte der Kategorie der sozialen Rolle." 6.Aufl., Köln und Opladen 1968.

Damus, Martin: "Funktionen der Bildenden Kunst im Spätkapitalismus"; Frankfurt 1973.

Dehn, M.: "Prämissen und Postulate der kritischen Theorie in der Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung." In: S.B.Robinsohn (Hrsg.): Curriculumentwicklung in der Diskussion. Stuttgart/Düsseldorf 1972, S. 239-249.

Dilthey, Wilhelm: "Pädagogik. Geschichte und Grundlagen des Systems." Stuttgart und Göttingen 1961.

Dittmar, Norbert/Klein, Wolfgang: "Die Codetheorie Basil Bernsteins." In: Klein, Wolfgang/Wunderlich, Dieter (Hrsg.): Frankfurt 1972, S. 15ff.

Dreitzel, Hans Peter: "Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft. Vorstudien zu einer Pathologie des Rollenverhaltens." Stuttgart 1972.

Dröge, Franz: "Wissen ohne Bewußtsein - Materialien zur Medienanalyse"; Frankfurt 1972.

Durkheim, Emile: "Die Regeln der soziologischen Methode." Neuwied 1961.

Eco, Umberto: "Einführung in die Semiotik". Autorisierte deutsche Ausgabe von Jürgen Trabant. München 1972.

Ehmer, Hermann K.: "Zur Metasprache der Werbung - Analyse einer DOORNKAAT-Reklame". In: ders. (Hrsg.): Visuelle Kommunikation; Köln 1971 a, S. 162ff.

Ders.:"Von Mondrian bis Persil. Zur Ideologie des Reinen in Kunst und Werbung. In: ders. (Hrsg.): Visuelle Kommunikation; Köln 1971 b, S. 179ff.

Ders.: "Emanzipation durch Kunstunterricht". In: Kunst und Unterricht, 13/1971 c, S. 1ff.

Ders.: "Kunst/Visuelle Kommunikation - Unterrichtsmodelle"; Steinbach/Gießen 1973.

Ders.: "Der Fall Meyers oder Wer andern eine Grube gräbt...". In: Kunst und Unterricht, 20/1973, S. 20ff.

Ewers, Michael: "Zur Begründung und Entwicklung eines Strukturgitters der Biologie-Didaktik". In: H.Blankertz (Hrsg.): Fachdidaktische Curriculumforschung - Strukturansätze für Geschichte, Deutsch, Biologie; neue pädagogische Bemühungen, Heft 57, Essen 1973, S. 155ff.

Fischer, Klaus Jürgen: "Stumme Verkäufer". In: Kunst und Unterricht, 20/1973, S. 42ff.

Furth, Hans G.: "Intelligenz und Erkennen. Die Grundlagen der genetischen Erkenntnistheorie Piagets." Frankfurt 1972.

Furth, Peter: "Nachträgliche Warnung vor dem Rollenbegriff". In: Das Argument, 66/1971, S. 494ff.

Giffhorn, Hans: "Erziehung im ästhetischen Bereich". In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 8/1970, S. 406ff.

Ders.: "Die Ideologie des Bildnerischen und politische Erziehung". In: Kunst und Unterricht 14/1971, S. 3ff.

Ders.: "Kritik der Kunstpädagogik"; Köln 1972.

Götze, Carl: "Zeichnen und Formen." In: Hermann Lorenzen (Hrsg.): Die Kunsterziehungsbewegung, Bad Heilbrunn 1966.

Gossen, Peter: "Gegen den Medienoptimismus. Zur Neubestimmung der emanzipatorischen Funktion von Kunstgeschichte in Bildungspolitik und Unterrichtsplanung."(1974) In: G.Otto (Hrsg.): Texte zur Ästhetischen Erziehung. Kunst - Didaktik - Medien 1969-1974; Braunschweig 1975, S. 99ff.

Gottschalch,W./Neumann-Schönwetter Marina/Soukup G.: "Sozialisationsforschung"; Frankfurt 1971.

Gregory, Richard L.: "Auge und Gehirn. Zur Psychophysiologie des Lebens"; München 1966.

Groth, Georg: "Zur Didaktik der Arbeitslehre". In: H.Blankertz (Hrsg.): Arbeitslehre in der Hauptschule . Neue pädagogische Bemühungen, Heft 29, 3.Aufl., Essen 1969, S. 53ff.

Gruschka, A./Kordes, H./Meyer, H.L./Niemeier, F.: "Bestimmungsmomente eines Evoluationsdesigns für die integrierte Sekundarstufe II." In: K.Frey (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, München 1975.

Habermas, Jürgen: "Erkenntnis und Interesse"; Frankfurt 1968.

Habermas, Jürgen: "Arbeit und Interaktion, Bemerkungen zu Hegels Jenenser Philosophie des Geistes ". In: ders.: Technik und Wissenschaft als Ideologie, 3.Aufl., Frankfurt 1969 a, S. 9ff.

Ders.: "Technik und Wissenschaft als Ideologie ". In: ders.: Technik und Wissenschaft als Ideologie , 3.Aufl., Frankfurt 1969 b, S. 48ff.

Ders.: "Erkenntnis und Interesse". In: ders.: Technik und Wissenschaft als Ideologie , 3.Aufl., Frankfurt 1969 c, S. 146ff.

Ders.:"Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft."Neuwied und Berlin 1971 a.

Ders.:"Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik." In: Hermeneutik und Ideologiekritik. Frankfurt 1971 b, S. 120ff.

Ders.:"Theorie und Praxis."Frankfurt 1971 c.

Ders./Luhmann, Niklas:"Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie?"Frankfurt 1971.

Ders.: "Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz." In: J.Habermas/N.Luhmann Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie ; Frankfurt, 2.Aufl. 1972, S. 101ff.

Hartmann, Heinz:"Die Unternehmerin. Selbstverständnis und soziale Rolle."Köln und Opladen 1968.

Hartwig, Helmut: "Zur Ideologiekritik von SEHEN - LERNEN". In: Ästhetik und Kommunikation 2/1970, S. 6ff.

Haug, Frigga: "Kritische Bemerkungen zu H.P. Dreitzels Vorstudien zu einer Pathologie des Rollenverhaltens ". In: Das Argument, 60/1970, S. 217ff.

Haug, Frigga: "Eine Rollentheorie im revolutionären Kostüm". In: Das Argument 71/1972 a, S. 130ff.

Dies.: "Kritik der Rollentheorie und ihrer Anwendung in der bürgerlichen Soziologie"; Frankfurt 1972 b.

Dies.: "Kritik der Rollentheorie." Frankfurt 1972.

Haug, Wolfgang Fritz: "Kritik der Warenästhetik". 2.Aufl., Frankfurt 1972.

Hauser, Arnold: "Soziologie der Kunst." München 1974.

Heimann-Otto-Schulz: "Unterrichts-Analyse und Planung"; Hannover 1965.

Heipcke, K./Messner, R.: "Curriculumentwicklung unter dem Anspruch praktischer Theorie." In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 19/1973, S. 351-374.

Henningsen, Jürgen: "Zwischen Fußnote und Feuilleton." Weinheim 1972.

Hermand, Jost: "Pop International. Eine kritische Analyse." Frankfurt 1971.

Holzkamp, Klaus: "Sinnliche Erkenntnis"; Frankfurt 1973.

Horkheimer, Max/Adorno, Theodor Wiesengrund: "Dialektik der Aufklärung." 2.Aufl., Frankfurt 1969.

Imdahl, Max: "Frank Stella. Sanbornville II," Stuttgart 1970.

Ders.: Barnett Newman. "Who's afraid of red, yellow and blue III," Stuttgart 1971.

Jopp, Uwe: "Die Maßlosigkeit der Kriterien: Ist der Begriff der pathologischen Gesellschaft möglich?" In: Ästhetik und Kommunikation 9/1972, S. 20ff.

Jauss, Hans Robert:"Kleine Apologie der ästhetischen Erfahrung. Mit kunstgeschichtlichen Bemerkungen von Max Imdahl."Konstanz 1972.

Kaiser, Hermann-Josef/Menck, Peter:
"Das didaktische Strukturgitter in der Curriculum-Forschung, dargestellt am Beispiel des Pädagogik-Unterrichts." In: M.Blankertz (Hrsg.): Curriculumforschung - Strategien, Strukturierung, Konstruktion. Neue pädagogische Bemühungen, Heft 46, Essen 1971, S. 97ff.

Kambartel, Walter:"Jackson Pollock."Number 32. 1950, Stuttgart 1970.

KEKS-GRUPPE: "Die Aktionen von Keks". In: Kunst und Unterricht 12/1971, S. 37ff.

Kell, Adolf: "Didaktische Matrix-Konkretisierung des didaktischen Strukturgitters für den Arbeitslehre-Unterricht". In: M.Blankertz (Hrsg.): Curriculumforschung-Strategien, Strukturierung, Konstruktion. Neue pädagogische Bemühungen, Heft 46, Essen 1971, S. 35ff.

Kerbs, Diethart: "Das Ritual und das Spiel". In: Ästhetik und Kommunikation, 1/1970 a, S. 40ff. auch In: ders. (Hrsg.): Die hedonistische Linke, Neuwied 1971, S. 24ff.

Ders.: "Spiel und Freiheit". In: Kunst und Unterricht 9/1970 b, S. 17ff.

Ders.: "Zum Begriff der ästhetischen Erziehung". In: Die Deutsche Schule 9/1970 c.

Ders.: "Thesen zur Ästhetischen Erziehung in historisch politischer Perspektive". In: Olaf Schwenke (Hrsg.), Ästhetische Erziehung und Kommunikation, Frankfurt 1972, S. 72ff.

Klafki, Wolfgang:"Kategoriale Bildung."In: ders.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 8./9.Aufl., Weinheim 1967, S. 25ff.

Ders.:"Probleme der Kunsterziehung in der Sicht der Allgemeinen Didaktik."In: H.K.Ehmer (Hrsg.) Kunstunterricht und Gegenwart; Frankfurt 1967, S. 40. vgl. auch: Zeitschrift für Kunstpädagogik 5/1975, S. 241-246.

Klaus, Georg/Buhr, Manfred:"Philosophisches Wörterbuch,"2 Bd., Berlin (Ost) 1970.

Klee, Paul: "Das bildnerische Denken", 3. ergänzte Auflage, Basel 1971.

Klix, Friedhart: "Information und Verhalten." Bern/ Stuttgart 1971.

Kokemohr, Rainer:"Zur Funktion der Lehrziele für die Konstitution von Intersubjektivität im Prozeß des Lehrens und Lernens."In: Bildung und Erziehung, 1/1973, S. 30ff.

Kosik, Karel: "Dialektik des Konkreten"; Frankfurt, 2.Aufl. 1970.

Kossolapow, Line:"Musische Erziehung zwischen Kunst und Kreativität. Ideologiegeschichte künstlerischer Selbstaktualisierungstendenzen im Industriezeitalter."Frankfurt 1975.

Kreimeier, Klaus: "Fernsehen, Filmkritik, Medienkritik". In: Frankfurter Rundschau, Nr. 200 - 31.8.1970, S. 21.

Langbehn, Julius: "Rembrandt als Erzieher - von einem Deutschen, 56.-60.Tausend; Leipzig 1922.

Lange, H.:"Über den Zusammenhang von Pädagogik und Politik. Bemerkungen über die Schlüssigkeit emanzipatorischer Bildungstheorien." In: Bildung und Erziehung 22/1970, S. 161-183.

Lenzen, Dieter: "Eine eduktive Strategie für Curriculum-Konstruktion". In: H.Blankertz (Hrsg.): Curriculumforschung - Strategien, Strukturierung, Konstruktion; neue pädagogische Bemühungen, Heft 46, Essen 1971, S. 118ff.

Ders.: "Zur Strukturierung des Unterrichts in der deutschen Sprache an der Kollegstufe." In: Kollegstufe NW, Heft 17 der Schriftenreihe des Kultusministers zur Strukturförderung im Bildungswesen des Landes NW. Ratingen 1972, S. 180ff.

Ders.: "Ein didaktisches Strukturgitter für den deutschen Sprachunterricht". In: H.Blankertz (Hrsg.): Fachdidaktische Curriculumforschung - Strukturansätze für Geschichte, Deutsch, Biologie. Neue pädagogische Bemühungen, Heft 57, Essen 1973 a, S. 100ff.

Ders.: "Didaktik und Kommunikation". Frankfurt 1973 b.

Ders./Meyer, Hilbert L.: "Das didaktische Strukturgitter - Aufbau und Funktion in der Curriculumentwicklung." In: Lenzen, D. (Hrsg.): Curriculumentwicklung für die Kollegschule: Der obligatorische Lernbereich. Frankfurt 1975.

Leontev, Aleksej Alekseevic: "Sprache - Sprechen - Sprechtätigkeit", übers. und hrsg. von C.Heeschen und W.Stölting, Stuttgart 1971 (russ.Orig.Ausgabe Moskau 1969)

Lichtwark, Alfred: "Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken"; 9./10.Aufl., Berlin 1914 (1.Aufl., Hamburg 1897).

Lorenzer, Alfred: "Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie"; Frankfurt 1972.

Luhmann, Niklas:"Soziologische Aufklärung" Köln 1970.

Mandel, Ernest: "Marxistische Wirtschaftstheorie", 2 Bände, Frankfurt 1972.

Mannzmann, Anneliese: "Vorüberlegungen zu einer Didaktik der Soziohistorie - Dimensionierung des Faches Geschichte." In: H.Blankertz (Hrsg.): Fachdidaktische Curriculumforschung - Strukturansätze für Geschichte, Deutsch, Biologie. Neue pädagogische Bemühungen, Heft 57, Essen 1973, S. 28ff.

Marc, Franz:"Briefe, Aufzeichnungen, Aphorismen." Erster Band, Berlin 1920.

Marcuse, Herbert: "Der eindimensionale Mensch", 4.Aufl., Berlin und Neuwied 1967.

Ders.: "Über den affirmativen Charakter der Kultur". In: ders.: 'Kultur und Gesellschaft I , 8.Aufl., Frankfurt 1968, S. 56ff.

Ders.:"Über den affirmativen Charakter der Kultur." In: ders.: Kultur und Gesellschaft I. 8.Aufl., Frankfurt 1965, S. 56ff.

Marx, Karl:"Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie." Europäische Verlagsanstalt Frankfurt o.J.

Ders./Engels, Friedrich: "Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844". In MEW Ergänzungsband 1.Teil, Schriften, Manuskripte, Briefe bis 1844, Berlin (Ost), S. 466ff.

Mayrhofer, Hans/Wiesinger, Henning/Zacharias, Wolfgang: "Pädaktion (verschiedene Altersstufen)". In: Hans Giffhorn (Hrsg.): Politische Erziehung im ästhetischen Bereich. Unterrichtsbeispiele. Hannover 1971, S. 57ff.

Menck, Peter: "Unterrichtsanalyse und didaktische Konstruktion. Studien zu einer Theorie des Lehrplans und des Unterrichts." Frankfurt 1975.

Ders./Gösta Thoma (Hrsg.): "Unterrichtsmethode, Intuition, Reflexion, Organisation", München 1972.

Metzger, Wolfgang: "Gesetze des Sehens"; Frankfurt 1953.

Ders.: "Figuralwahrnehmung". In: ders./H.Erke (Hrsg.): Wahrnehmung und Bewußtsein. Handbuch der Psychologie, Bd. 1/I. Göttingen 1966, S. 693-737.

Meyer, Hilbert L.: "Das ungelöste Deduktionsproblem in der Curriculumforschung". In: Achtenhagen, Frank/Meyer, Hilbert L. (Hrsg.): Curriculumrevision - Möglichkeiten und Grenzen. München 1971, S. 106ff.

Ders.: "Zur wissenschaftlichen Begleitung." In: Kollegstufe NW, Heft 17 der Schriftenreihe des Kultusministers zur Strukturförderung im Bildungswesen des Landes NW. Ratingen/Kastellann/Düsseldorf 1972, S. 207ff.

Ders.: "Einführung in die Curriculum-Methodologie". München 1972.

Meyers, Hans: "Erziehung und Formkultur"; Frankfurt 1966.

Möller, Bernhard: "Analytische Unterrichtsmodelle". München 1966.

Möller, Christine:"Zur Methodik der Lehrplanaufstellung." In: Bildung und Erziehung, 19/1966.

Dies.:"Technik der Lernplanung, Methoden und Probleme der Lernzielerstellung". Weinheim 1969.

Möller, Heino R.: "Musische Bildung - Ein Beitrag zur Bildungsideologie des braven Deutschen." In: Kunstunterricht und Gegenwart. Hrsg.: H.K.Ehmer, Kassel 1967, S. 46ff.

Ders.: "Kunstunterricht und visuelle Kommunikation - Sieben Arbeitsthesen zur Konzeption eines neuen Unterrichtsfaches". In: Ästhetik und Kommunikation 1/1970, S. 13ff. auch in: H.K.Ehmer (Hrsg.): "Visuelle Kommunikation"; Köln 1971, S. 363ff.

Ders.: "Gegen den Kunstunterricht"; Ravensburg 1971 a.

Ders.: "Zur Didaktik der visuellen Kommunikation". In: Kunst und Unterricht 14/1971 b, S. 1ff.

Ders.: "In eigener Sache". Beilage zur Zeitschrift für Kunstpädagogik. Wuppertal 1972.

Morris, Charles William: "Grundlagen der Zeichentheorie - Ästhetik und Zeichentheorie". Übersetzt von Roland Posner unter Mitarbeit von Jochen Rehbein. München 1972.

Mueller, Conrad G./Mae Rudolph: "Licht und Leben". Deutsche Ausgabe Hamburg 1969.

Negt, Oskar/Kluge, Alexander:"Öffentlichkeit und Erfahrung". Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit. Frankfurt 1972.

Nicklis, Werner S.:"Kybernetik und Erziehungswissenschaft." Bad Heilbrunn/Obb. 1967.

Oevermann, M.: "Sprache und soziale Herkunft". 2.Aufl., Frankfurt 1972.

Olbrich, J.: "Rahmenrichtlinien für das Fach Kunst / Visuelle Kommunikation in der Primarstufe." In: BDK-Mitteilungen, 1/1973, S. 11ff.

Otto, Gunter: "Kunsterziehung Heute. Zu einigen historischen Wurzeln unserer gegenwärtigen Didaktik". In: Bildnerische Erziehung 6/1967, S. 246ff.

Ders.: "Kunst als Prozeß im Unterricht"; Braunschweig 1969.

Ders.: "Kunst als Struktur und Kunst als sozialer Prozeß: Zwei Aspekte des Kunstunterrichts". In: Breyer-Otto-Wienecke: "Kunstunterricht - Planung bildnerischer Denkprozesse ; Düsseldorf 1970.

Ders.: "Veränderung im Kunstunterricht". In: Kunst und Unterricht 11/1971, S. 42ff.

Ders.: "Familienbilder - Materialien aus dem Unterricht und für den Unterricht". In: Kunst und Unterricht 20/1973, S. 46ff.

Ders.: "Didaktik der ästhetischen Erziehung. Ansätze - Materialien - Verfahren." Braunschweig 1974.

Parow, Eduard: "Die Dialektik des symbolischen Austausches"; Frankfurt 1973.

Parson, Talcott:"The social system."Glencoe 1952.

Peirce, Charles Sanders: "Die Festigung der Überzeugung und andere Schriften" hrsg. von Elisabeth Walther. Baden-Baden 1965.

Pfennig, Reinhart: "Gegenwart der bildenden Kunst, Erziehung zum bildnerischen Denken"; Oldenburg 1964.

Piaget, Jean: "Psychologie der Intelligenz" vollständig überarbeitete Übersetzung. In: Piaget, Goldmann, Gobliner. Beiträge zu einer Dialektischen Psychologie . Rotdruck, Niederlande 1972.

Piaget, Jean/Inhelder, B.: "Die Psychologie des Kindes"; Olten/Freiburg 1972.

Plechanow, G.W.: "Kunst und Literatur"; Berlin (Ost) 1955.

Rech, Peter: "Die therapeutische Effizienz bildnerischer Tätigkeit. Zur Ideologie einer pädagogischen Überfunktionalisierung." In: Gunter Otto (Hrsg.): Texte zur Ästhetischen Erziehung. Kunst-Didaktik-Medien 1969-1974. Braunschweig 1975, S. 110ff.

Robinsohn, Saul B.: "Bildungsreform als Revision des Curriculum". Neuwied 1967.

Rohracher, Hubert: "Einführung in die Psychologie", 9.Aufl., Wien und Innsbruck 1965.

Ronge, H. (Hrsg.): "Kunst und Kybernetik. Ein Bericht über drei Kunsterziehertagungen Recklinghausen 1965/1966/1967"; Köln 1968.

Roszak, Theodor: "Gegenkultur. Gedanken über die technokratische Gesellschaft und die Opposition der Jugend." Düsseldorf und Wien 1971.

Rothschild, Thomas: "Peter Urbans Chlebnikov-Ausgabe". In: alternative 88/1973, S. 32ff.

Rubin, William S.: "Frank Stella." New York 1970.

Ruhloff, Jörg: "Visuelle Kommunikation - Nachfolgefach des Kunstunterrichts?" In: Pädagogische Rundschau, Jg.29. 2/1975, S. 719-734.

Schäfer, Arnold: "Musische Erziehung. Versuch einer anthropologisch-pädagogischen Grundlegung". In: Die Deutsche Schule 10/1967, S.601-610.

Schedler, Melchior: "Bemerkungen über Kaufhauskunst". In: Kunst und Unterricht 14/1971, S. 48ff.

Schiwy, Günther: "Der französische Strukturalismus". Hamburg, 5.Aufl., 1971.

Ders.: "Neue Aspekte des Strukturalismus". München 1973.

Schlotthaus, Werner: Bemerkungen zu Gunter Ottos 'Familienbilder'. In: Kunst und Unterricht, 20/1973, S. 54.

Schönemann, Axel: "Kunst im Deutschen Bauernkrieg". In: Kunst und Unterricht, April 1976, S. 46ff.

Schulz, Wolfgang: "Die Schule als Gegenstand der Pädagogik". In: Die Deutsche Schule, 56/1964, S. 325ff.

Ders.: "Unterricht - Analyse und Planung". In: Paul Heimann/Gunter Otto/Wolfgang Schulz: Unterricht - Analyse und Planung. 5.bearb. Aufl., Hannover 1970, S. 13ff.

Ders.: "Didaktik. Umriß der lerntheoretischen Konzeption einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin." In: N.F. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 2/1970 a.

Ders.: "Die Didaktik der 'Berliner Schule' - revidiert." In: betrifft erziehung, 6/1972, S. 19ff.

Schwendter, Rolf: "Sexuelle Kontakte im nachindustriellen Zeitalter". In: Franz Böckelmann (Hrsg.): Befreiung des Alltags. Modelle eines Zusammenlebens ohne Leistungsdruck, Frustration und Angst; München 1970, S. 169ff.

Searle, John R.: "Sprechakte". Frankfurt 1971.

Seidenfaden, Fritz:"Die musische Erziehung in der Gegenwart und ihre geschichtlichen Quellen und Voraussetzungen." Dissertation, Münster 1958.

Sève, Lucien:"Marxismus und Theorie der Persönlichkeit". Paris/Frankfurt 1972.

Siems, Helge Bruno: "Über die Art und Weise, Fachdiskussion zu führen". In: Kunst und Unterricht 15/1972, S. 1ff.

Spitzer, Leo:"Eine Methode, Literatur zu interpretieren". München 1966.

Stadler, Michael/Seeger, Falk/Raeithel, Arne: "Psychologie der Wahrnehmung," München 1975.

Staeck, Klaus:"Die Reichen müssen noch reicher werden." Politische Plakate hrsg. von Ingeborg Karst, Hamburg 1973.

Stalpers, J.A.: "Die musische Bildung aus der Sicht der Sozialpsychologie". In: Wege der Kommunikation. Braucht unsere Gesellschaft musische Bildung? Gelnhausen/Berlin 1970, S. 29ff.

Stiebitz, Rüdiger: "Ästhetik und Erziehung zur Gewalt". In: Ästhetik und Gewalt ; Gütersloh 1970, S. 127ff.

Thoma, Gösta: "Zur Entwicklung und Funktion eines didaktischen Strukturgitters für den politischen Unterricht." In: H.Blankertz (Hrsg.): Curriculumforschung - Strategien, Strukturierung, Konstruktion . Neue pädagogische Bemühungen, Heft 46, Essen 1971, S. 67ff.

Ders.: "Methodenproblem und Steuerungsprogramme von Unterricht". In: P.Menck/G.Thoma (Hrsg.): Unterrichtsmethode. Intuition, Reflexion, Organisation, München 1972, S. 186ff.

Thomas, Karin: "Bis Heute: Stilgeschichte der bildenden Kunst im 20.Jahrhundert". Köln 1971.

Tomberg, Friedrich: "Mimesis der Praxis und abstrakte Kunst". Neuwied und Berlin 1968.

Ders.: "Politische Ästhetik." Darmstadt und Neuwied 1973.

Torff, Annemarie: "Kritik der Vorschulprogramme zum Sprachtraining und zur Intelligenzförderung Klaus Schüttler-Janikullas." In: Meier, Monika/Menze, Frohmut/Torff, Annemarie: Das Elend mit der kompensatorischen Erziehung. Giessen 1973, S. 127ff.

Völker, Paul Gerhard: "Skizze einer marxistischen Literaturwissenschaft". In: Marie Luise Gansberg/ders.: Methodenkritik der Germanistik ; Stuttgart 1970, S. 74ff.

Volpe, Galvano Della: "Zu Della Volpes Ästhetik" von Karin Priester. In: alternative 16/2 1973, S. 4ff.

Warnke, Martin: "Museumsfragen". In: Kritische Berichte 2/1973, S. 20ff.

Watzlawick, Paul/Beavin, Janet H./Jackson, Don D.: "Menschliche Kommunikation," 4.Aufl., Bern und Wien 1974.

Wellmer, A.: "Methodologie als Erkenntnistheorie," Frankfurt 1967.

Ders.: "Kritische Gesellschaftstheorie und Positivismus," Frankfurt 1969.

Wißmann, Jürgen: "Josef Albers" Recklinghausen 1971.

Wunderlich, "Theodor: Der moderne Zeichen- und Kunstunterricht." Berlin/Leipzig, o.J.

Zimmer, Jürgen: "Hypothesen über die Funktion von Kunst und Kunstunterricht in einem revidierten Curriculum". In: Ästhetik und Kommunikation, 1/1970, S. 52ff.

Ders.: "Thesen zur Kunsterziehung". In: Olaf Schwenke (Hrsg.): Ästhetische Erziehung und Kommunikation", Frankfurt 1972, S. 144ff.

Ders.: "Zum Verhältnis von politischer Sozialisation und aktionistischem Kunstunterricht". In: O.Schwenke, a.a.O., S. 67ff.

Karl Wolfgang Gopon

Breckerfelderstr. 14
5828 Ennepetal

Ennepetal, den 5.10.1976

L e b e s n s l a u f

Am 15.März 1947 wurde ich als zweites Kind meiner Eltern Erna Gopon, geb. Simon, und Karl Paul Gopon in Gevelsberg geboren. Von 1954-58 besuchte ich die Volksschule in Ennepetal. 1958 wechselte ich zum Gymnasium über. Nach dem Tod meines Vaters am 27.Januar 1966 ging ich zum math.-nat. Gymnasium nach Hagen-Haspe. Dort legte ich am 26.Juni 1968 die Reifeprüfung ab. Im WS 1968/69 begann ich das Studium an der Westf.Wilhelms-Universität Münster und belegte die Fächer Germanistik, Pädagogik und Werken. Im Fach Werken habe ich dann am 29.Nov.1971 die 1.Staatsprüfung abgelegt. Es folgte die erste Philologische Staatsprüfung in den Fächern Pädagogik und Deutsch am 29.Mai 1974 und im Fach Kunst am 13.Nov.1974. Seit dem WS 1971/72 habe ich an der Kunstakademie Düsseldorf studiert, um das Werkenstudium weiterzuführen. Am 1.Dez.1974 wurde mir ein Graduiertenstipendium für eine Arbeit in den Erziehungswissenschaften bewilligt. Seit dieser Zeit bin ich auch als Tutor in Seminaren zur Didaktik tätig gewesen. Am 5.Okt.1976 habe ich meine Dissertation abgeschlossen.